NEVELÉSÜGYI SZEMLE

IV. évfolyam. 1940. máj-jun. 5-6. szám.

A DÉLMAGYARORSZÁGI NEVELŐK EGYESÜLETÉNEK
hivatalos lapja.

Szerkeszti: TETTAMANTI BÉLA

SZEGED

Vives Lajos.

Ez év május 6-án volt négyszáz éve, hogy az angol partokkal szembeni Brüggeben örök álomra hunyta szemét Vives Lajos. Származását tekintve spanyol. Valenciában született a XV. század végén, az Újvilág felfedezésének esztendejében.* Magasabb tanulmányait szülővárosában kezdette, amelynek főiskoláját éppen akkortájt, tehát a mórok kiűzése után szervezte újjá VI. Sándor pápa és Katolikus Ferdinánd. Ez utóbbi mozzanatot fontos megjegyeznünk. Ennek köszönhető ugyanis, hogy a keletspanyolországi egyetemen a középkori skolasztikus eljárás mellett az új idők, nevezetesen a renaissance eszméi is fel-felcsillantak. Tanulmányainak következő állomása Párizs. Életrajzírói egyöntetűen megjegyzik, hogy a nyugati művelődés nagy szellemi gócpontja abban az időben szívósan ragaszkodott a régi tanításmódhoz. A tanulmányok középpontja még mindig a középkori, tehát nem klasszikus latinsággal előadott arisztoteleszi logika volt. Vivest ez valahogy nem elégíthette ki. Legalább is erre enged következtetni tanárának, *Dullardusnak* figyelmeztetése: quanto eris melior grammaticus, tanto peior dialecticus et theologus.

Még alig húsz éves, amikor a párizsi egyetemnek búcsút mond. Az előző, akkoriban helyét átadó kor fia tanulmányai befejeztével mindig egy-egy közösségben találja meg érvényesülését. A középkor embere elsősorban, mint valami kollektivum tagja jelenik meg előttünk. Valamiféle közösségen át fejti ki tevékenységét. A XV. sz. az egyéniség érvényesülésének kezdetét jelenti. A renaissance ember másnak érzi magát, mint elődje. Önmagára eszmél. A nevét akarja megörökíteni, rá akarja ütni környezetére lelkének bélyegét. Ebből a szemszögből kell néznünk Vives további pályáját is. Szűkebb hazája, Spanyolország mecenásokban akkor még szegény. Ellenben számos jómódú honfitársa él Németalföldön. Náluk kopogtat s így talál otthont először a *Valdaura*, utóbb a felső réteghez tartozó *de Croy* családnál, majd később *VIII. Henrik* angol királynál s ennek felesége, Katalintól való elválása után ismét németalföldi barátainál. Közben rövidebb időn át tanít a párizsi és oxfordi egyetemen és louvaini Gimnasium Liliumban. Az előkelő társaságokban ismerkedett meg kora legkiválóbb szellemi képviselőivel, közöttük *Erasmussal* és a nagy angol utopistával, *Morus Tamással*. Életfolyása sohasem volt gondoktól mentes. Még az angol királyi udvarban töltött éveiről is kesernyésen emlékszik meg. Sokféle dologgal van elfoglalva, ahogy

* Vives J. Lajos válogatott neveléstudományi művei. Fordította, bevezetéssel és jegyzetekkel ellátta: *Péter János*. Torgul Sacuesc — Kézdivásárhely. A fordító kiadása, 1935. *A Messer:* Geschichte der Pädagogik. II. k. Ferdinand Hirt Breslau, 1925. Lexikon d. Pädagogik. d. Gegenwart, Herder Verlag I—II. k. Freisburg 1932. *Finászy Ernő:* A renaissancekori nevelés története, Budapest 1919.

azt az akkori élet hozta magával. Maga írja: néha occupatus nihil agendo, étkezés után a szűk helyiségben nem tudok kissé föl és le járni, hanem le kell feküdnöm és nyugtalanul hánykódom. Pedig ügyelnem kell az egészségre, kivált itt, mert ha itt beteg lennék, mint egy közönséges beteg kutyát, egy mocskos zugba dobnának.

Az igazi renaissance ember sokoldalú. Már ennek következtében sem lepődhetünk meg Vives muukáinak nagyszámán és tartalmi sokféleségén. Úgy érezzük azonban, hogy ezen a téren inkább hányatott, mint nyugodt élete is éreztette hatását. Különböző mecenásai, no meg Fortuna istennő szeszélyes játéka nem egyszer az élet ugyancsak ellentétekkel teli poharát ízeltették meg vele. A súlyos megpróbáltatás és szorongattatás napjaiban lelkének ősi, mélyen katolikus rétegeiből bugyog fel mondanivalója. Ekkor írja a *Praeperatio animi*-t, amelyben a Mindenható nagyságáról, végtelen jóságáról s az ember gyarlóságáról fűzi egybe gondolatait. *De veritate fidei Christianae* öt könyvében a keresztény vallás nagyvonalú és éleselméjű védelmét adja. A Szentírás, az egyház hagyománya és a józan ész alapján magyarázza a kereszténység rendszerét. Ugyancsak hitbuzgalmi jellegű a *Sacrum diurnum de sudore Domini nostri Jesu Christi* c. irata, amelyben a németalföldi járványt úgy tünteti fel, mint az Istentől az emberekre küldött büntetést az azon idők sokféle gonoszságáért. Ebből a három munkából, amelyhez hasonlót még jó néhányat felsorolhatnánk, a középkori, a skolasztikus Vives szól hozzánk. Világszemlélete theocentrikus. Az marad a későbbiekben is. Gondolatrendszerének ez a tengelye. Ellenben már, mint az új idők embere mutatkozik be az 1525-ben írt *De subventione pauperum*ban. *Platon*, de még inkább *Morus Tamás* állam- és társadalombölcseletének hatása alatt az angol szigetvilág egyik szégyenfoltja, a nagy társadalmi szegénység ellen keresi a gyógyító eljárást. Az igazi humanistát jellemzi *De conditione vitae Christianorum sub Turca* és a *De Europae dissidiis et bello Turcico* c. írása, amelyben a népek közötti érthetetlen gyűlölködés okát kutatja és a feletti fájdalmában kesereg, hogy egyesek elvakultságukban még a törökökkel is képesek szövetséget kötni. Az akkoriban egyre erősbödő vallásszakadás is fáj lelkének. Erre vonatkozó gondolatait *De concordia et discordia* és még inkább *De communione rerum ad Germanos inferiores* c. munkáiban olvashatók.

Újszerű korszemlélete és beállítottsága jelentkezik abban is, hogy elődeivel ellentétben szépen, igazi klasszikus módon óhajt latinul tudni. Ezen irányú fáradozásának gyümölcse a sok közül *Exercitatio Linguae Latinae*-ja, amelyet mint kitűnő iskolakönyvet a XVI. és XVII. században a német, francia, spanyol és olasz iskolákban széltében használtak. Ugyanilyen vonatkozású *Praelectio in quartum Rhetoricum in Herennium*. Benne Cicero utolérhetetlen ékesszólását magasztalja s beszédei nyomán megadja a szónoklat szabályait.

Quintilianus, de még inkább *Szent Ágoston* kristályba kívánkozó mély bölcseletének és felemelő életszemléletének hatása érzik a *Satellitium animi* és *Introductio ad sapientiam* c. munkáján. Az első csattanós, rövid jeligék gyüjteménye. Az utóbbi szellemesen fejez ki életelveket, tanácsokat, amelyek valóraváltása vezet a helyes keresztény életre. Útba-

igazításokat adnak a test és lélek helyes fejlesztésére, az erények ápolására, a szenvedélyek elleni küzdelemre, a vallásosság, a szeretet igaz erősítésére, az emberekkel való helyes érintkezésre. Mutatóul álljon itt néhány. Mit használnak a szép arcvonások és a deli külső, ha a lélek rút? Egy görög mondotta erre vonatkozólag: szép szállóban egy csúnya vendég. Semmi sem boldogítóbb, mint a szeretet, ezért az Isten és az angyalok a legboldogabbak, akik mindent szeretnek. Semmi sem kinzóbb, mint a gyűlölet, ezen szenvedélyük miatt a gonosz lelkek a legnyomorultabbak. A szeretethez a legbiztosabb és legrövidebb út a szereteten át visz, mert semmi sem támaszt úgy szeretetet, mint a szeretet. A gazdagok elől térj ki, nehogy felingerlődve neked és más jónak ártsanak. A megvetés elviselhetetlen, mivel senki sem látszik saját szemében olyan értéktelennek, hogy megvetést érdemeljen. Szerencsétlen az, akinek nincs útbaigazítója, amikor rászorul. Igaza van a mű kiadójának, hogy ezek gyüjteménye valóságos aranykönyv, érdemes, hogy ne csak mindenki forgassa, hanem könyv nélkül betanulva az életben megvalósítsa.

Szorosan értelmezett pedagógiai tartalmú műve a *De institutione feminae Christianae* 1523-ban jelent meg. Alaptételében Arisztoteleszszel vallja: azon államok, amelyekben a nők oktatása kevésbbé helyes, a boldogságnak nagy részétől fosztják meg magukat. *Xenophon*, *Arisztotelesz* és *Platon* egyetmást ugyan megállapítanak a nők kötelességéről, *Tertullianus*, *Cyprian*, *Szent Jeromos*, *Szent Ágoston* és *Fulgentius* pedig inkább bizonyos életmódot ajánlanak, semmint megmutatnák az odavezető utat, azaz ránevelnének. Ezenkívül az egyházatyák munkáikban inkább a leendő apácát látják maguk előtt. Vives eszményi nőalakjai ezzel ellentétben a római Cornélia, Hortensia vagy a keresztények közül Sziennai Szent Katalin. Ezért úgy gondolja, hogy munkájában végig vezeti a nőt zsenge korától kezdve a férjhezmenetelig és mindenü t kihangsulyozza azon nevelői teendőket, amelyek megvalósítása vezethet az igazi boldogsághoz. Egyik-másik elve tagadhatatlanul szigorú és kemény. De az egyházatyák hasonló írásai mellett, amelyek telve vannak apró követelményekkel, igazán enyhéknek és megvalósíthatóknak mondhatók. Követeli, hogy a leány tanítása korán kezdődjék. Mihelyt a fejlettsége alkalmasnak látszik a dolgok megismerésére, hozzá kell kezdeni a lélek kimüveléséhez és a házivezetéshez szükséges ügyességek elsajátításához. Szónoklati ismeretekre nincs szüksége. Olvasson azonban olyan könyveket, amelyek valódi erkölcsi okulást nyujtanak. Ruházkodásában és a piperében tartson mértéket. Legyen szemérmes, józan, takarékos, istenfélő, ne legyen fényűző, elpuhult, fecsegő és önhitt. A világtól vonuljon el, a férjhezmenésre vonatkozó minden gondot bízza a szülőkre, mert azok nem kevésbbé akarják az ő javát, mint ő maga. Szerencsétlenek azok a házasságok, amelyeket csupán a pénz, vagy az érzékiség hoz létre. A családi boldogság alapja a gyermek. Az igazi és jó anya maga tanítja leányait a betű ismeretére és a női munkákra, közöttük főleg a gyapjú és len feldolgozására. A gyermekek fejlődésében és lelki alakulásában nagyobb súlya van a szülők példájának, mint a tudós intelmek és utasítások hosszú sorozatának.

Nyolc évvel később, 1931-ben jelent meg legérettebb alkotása, *De tradendis disciplinis*, magyarul a tanulmányok rendszere. A helyes nevelés és oktatás alapelveit gyüjti össze. Rendszerének gerincét megvilágítja a nevelés céljáról vallott fejtegetése. Az emberi elme — írja — gyenge erejével csak azt ismerheti meg, ami az érzéki életre vonatkozik, az pedig sem nyugalmat, sem békét, sem pedig tartós szerencsét nem ad. Életünk igazi végcélját a vallás mutatja meg. Ennek fényénél látjuk az örökkévalóságot. Az ehhez vezető út megismerése az összes dolgok között a legfontosabb. Ezért a legnagyobb megrovást érdemli, aki az emberi tudományok kutatása közben ezt szem elől téveszti. Minden tanításnak tehát a vallással kell kezdődnie. Mellette azon ismeretek fontosak, amelyek egyrészt a test, másrészt a lélek szükségleteinek kielégítésére tanítanak. Az utóbbit segítik elő a grammatika, rhetorika, poetika, filológia, arithmetika, geometria, muzsika és logika tanulása.

A sorozatban, miként látható, különös előnyben részesülnek a nyelvi tudományok. Ez különben a humanistákat általában jellemzi. Fontos azonban, hogy Vives rendszerében már az *anyanyelvről* is történik gondoskodás. Ezzel megelőzte *Comeniust*, aki különben Nagy Oktatástanában, Didactica Magnajában többször hivatkozik rá, mint mesterére. Az anyanyelv tanítása mellett a latint tartja olyannak, amely a legalkalmasabb, hogy az emberek minél nagyobb száma használja gondolatainak kicserélésére. Ezért nagy részletességgel és körültekintéssel dolgozza ki tanításának eljárásmódját. Az elsajátításához legalkalmasabbnak tartja a 7—15 közötti éveket, amikor az elme a legfogékonyabb. A nyelvtani elemek elsajátítása után beszélgetés formájában történik a további jártasság megszerzése. A beszélgetés tárgyai a közvetlen környezetből indulnak ki, majd a házon s annak berendezésén át áttérnek a növény- és állatvilágra s végül a községi és állami élet ismertetésére. A nyelvtantanítás eme szakaszát szükséges, hogy kiegészítse a *történelem* és *földrajz* tanulása. Az első általános körvonalakban az emberiség történetét ismerteti a legújabb korig, a másik az egész Föld bemutatása után a legnagyobb országok és a közeli tartományok rajzát adja. A történelemnek és földrajznak az oktatás tárgyai közé való felvételével Vives megelőzte *Melanchton* tanítványát, a híres ilfeldi iskola rektorát, *Neandert*. Elismerésünk azonban még inkább fokozódik irányában, ha a történelem tanításáról vallott nézetét is ismerjük. „A háborúkat és csatákat — írja — nem kell részletesen tárgyalni, mivel ezek kártételre ösztönöznek és megmutatják a módot, hogyan árthatunk egymásnak... Ezen dolgokról csak úgy kell beszélni, mint rablásokról, minthogy a legtöbb közülük valóban az is volt, kivéve azokat, amelyeket rablók ellen folytattak. Jobb és eredményesebb volna a polgári és állami élet ügyeivel foglalkozni, elbeszélni miféle erényes és híres tettek mentek végbe s miféle gonoszságok kerültek felszínre, milyen a vége a jó és gonosz embernek, mily boldogok, akik jótetteteket gyakorolnak s milyen szerencsétlen véget érnek a gonoszok.“ Ezeket olvasva igazat kell adnunk Vives egyik legjobb ismerőjének, *Heine Rudolf*nak: amit Vives a történelemnek az iskolában való tanításról mond, az az egész műnek legsikerültebb része s még ma is irányadóul szolgálhat.

Vives szerint a 15. életév után, tehát a latin elsajátításának befejeztével kezdődik a tudományok igazi tanulása. Tulajdonképpen ezt a célt szolgálja már a nyelvi tanulmányok befejezése előtt megkezdett logika, de még inkább a logika után tanítandó természettudományok sorozata. Ezeket a részek meddő természetbölcseleti vizsgálata helyett inkább az érzékek útján megszerezhető ismeretek segítségével kell tanítani. A természeti tárgyak külső leírása után a részek összefüggését kell kutatnunk. Azonban, ha ezen munkánk nem az élet gyakorlati céljainak javára szolgál, vagy a jelenségek ismerete által nem vezet bennünket a Teremtő megismerésére, csodálatára és szeretetére, akkor felesleges és ártalmas... Bámulatos meglátás! Majdnem száz évvel később indul el ez a gondolat a *Novum Organumban* hódító útjára.

Az elméleti, tudományos oktatás mellett Vives nem hanyagolja el a *testi nevelést* sem. A kisebb gyermekek körében a játékot szorgalmazza, a nagyobbaknál a rendszeres testgyakorlást. A gyakorlatok között hosszabb és fárasztóbb séták, futás, ugrás, dárdadobás és birkózás váltakozhatnak, de valamennyi csak az iskola mértéke szerint s nem katonailag, mert mindezek a testierő fejlesztésére szolgálnak, nehogy egészség hiányában a lélek szenvedjen. Mennyire korszerű kívánalom ez! Hány és hány évtized telt el már azóta s teljes megvalósításuk még ma sem sikerült!

Az eddigiekben inkább Vives tanulmányi rendszerét vázoltuk. Pedagógiai rendszerének teljességét és zártságát azonban még jobban csodáljuk, ha megtudjuk, hogy mekkora nyomatékkal hangsúlyozza a *tanuló egyénisége* megismerésének fontosságát. A tanítóknak ismerniök kell növendékeiket s mindegyiket arra a tudományágra kell utasítaniok, amelynek a művelésére a legalkalmasabbak. Erre a felelősségteljes munkára csak olyan iskola alkalmas, amelynek megfelelő a berendezése és a vezetése. Az eszményi iskola a lármás, törtető világtól távol épül. Vezetői, tanítói pedig kifogástalan *erkölcsi élet* mellett *nagy tanultsággal* rendelkeznek s rendkívüli jártasságot mutatnak az *ismeretek közlésében*. Vives szemében az igazi oktató valahogy az örök Mester tanítványa. Találóan írja: utánozza Krisztust, akit az Isten az égből küldött az emberek tanítójául és aki nekik csak azt adta elő, ami javukra válik. Helyesen jegyzi meg *Lange*, Vives egyik ismert életrajzírója, hogy az oktató egyéniségének ilyen rajzát és a tanító személyiségét átható erkölcsi alapelveknek ilyen kihangsúlyozását csak kevés helyen találjuk meg a pedagógiai irodalomban.

Általában Vives munkáiból rendkívül éles megfigyelő képesség sugárzik felénk. Egyaránt ismeri korának, valamint a régi klasszikus világnak minden valamirevaló íróját. Különös jártassága van a gyakorlati lélektani kérdésekben. A különböző s nem egyszer ellentétes felfogások és nézetek közepette eligazítja rendíthetetlen katolikus meggyőződése. Úgy jelenik meg előttünk a pedagógia történetében, mint akiben a kezdődő újkor minden ellenhatása az előzővel szemben egyszerre és teljes öntudatosságában jelentkezik. Irásaiban a középkori világból megtalálható mindaz, ami örök érték, az újkorból pedig mindannak a csírája, első meglátása, ami *Sturmtól* kezdve az iskolák kapu-

ján napjainkig bekopogtatott. Halálának négyszázéves fordulóján tehát méltán állunk meg kegyeletes érzéssel és emlékezéssel.

Dr. Karl János

Sajátosan magyar személyiségjegyek nevelői befolyásolása.[1])

I.

A *tudomány* nem az *érzelmek* dolga. Mégis: komoly érzelmi és morális alap nélkül, az emberi lélek meleg lendülete és emberszeretet nélkül, magasabbrendű eszmények felé irányuló törekvések nélkül valóban jelentős értékű teljesítményt általában még tudományai terén sem tud elérni az ember. Különösen kevéssé érhet el nélkülük komoly eredményt a nem a külső természetre, de a saját magára, az *emberre* irányuló kutatások terén, a legkevésbbé pedig éppen az *embervezetés gyakorlati* feladatai terén, így a legegyetemesebb jelentőséggel a *nevelés* terén.

Ha vannak — természetes emberi eszményeinkhez mérten — lelkileg magasabbrendű és alacsonyabbrendű *egyének*, vannak magasabbrendű és alacsonyabbrendű emberi *közösségek* és nemzetek is. Az emberi személynek *egyéni* magasrendűségi igényei természetes biopszichés megalapozottságúak: a magasabbrendű kibontakozásra való vágyakozás és törekvés gyökerei a *velünk született* legmélyebb alkati jegyekben, a legmélyebb személyiség-réteg bizonyos végső szükségleteiben és egyéb végső határozmányaiban találhatók fel,[2]) a kollektivitások magasrendű fejlődése pedig elsősorban az *összetevő*, és főleg vezető, törvényhozó, de még sokkal inkább a *végrehajtó és nevelő* egyének általános személyi magasrendűségétől (és mellette, természetesen, szakszerű hozzáértésétől) függ.

Az alábbi fejtegetéseket elsősorban két vezető szempont irányítja: a *magasrendű nemzet* eszményének és a sajátosan *magyar* értékek jobb felismerésére, megvédésére és erősítésére irányuló feladatnak — nyiltan valljuk: érzelemtelt — szempontja. Ez a két szempont lélektani, történeti, morális joggal kapcsolódhat egymáshoz. 1. A személyi magasrendűségnek egyik nélkülözhetetlen bélyege bizonyos *ellentéteknek*, — amelyek a fejlettségnek alacsonyabb szintjein egymással meg nem egyeztethetők — magasabbrendű szintézisben való *áthidalása*, legyőzése, egységbe kényszerítése. Már Szent István egy *magasrendű* morális és történeti feladatot jelölt ki e nemzet számára: *különböző népfajok* lelki jegyeinek és természetes emberi érdekeinek (magyar szellemű) *összeegyeztetését* és *Nyugat és Kelet* egymáshoz kapcsolását, illetve legalább összeütközéseik tompítását. A magyar történelem és kultúra egy évezreden

[1]) A *Kereskedelmi Szakiskolai Tanárok Országos Egyesületének* választmányi ülésében, 1939. december 9 én tartott hasonló című előadás után.

[2]) L. részletezőbben a szerző következő tanulmányaiban: *A személyi magasrendűség alapjai és kibontakozása (Szellem és Élet,* 1937—38. és *Új Élet Felé,* 1. sz.)

át becsülettel *végezte* is ezt a hivatását (eddig főképen a Nyugat megvédésével). — 2. Történeti tény, (— amelyet irodalmunk, általános kultúránk, de sajátos színezetűekké alakult intézményeink is egyként igazolnak —): abban a népi és nemzetiségi sokszerűségben, amely a Kárpát-medencében kialakult Magyar birodalmat mindenkor jellemezte, állandóan a *magyarság* játszott — a maga igen sajátos: *megértő* egységesítésre és *tartós vezetésre* őt alkalmassá tevő lelki jegyeivel — középponti szerepet, amely még a néphagyományok alakulásában és abban a sajátos néplélektani érdekességben is tükröződik, hogy azok a lelki személyiségjegyek, amelyeket akár hazai megfigyelők, akár külső országokból idejött megfigyelők mint a magyarságra *általában* — tehát az éppen ilyen kevertségű *egész* magyar nemzetre — jellegzetes vonásokat bármikor is kidomborítottak, e jegyek — amint erről kísérleti személyiségvizsgálataink eredményei ma már *exakt* bizonyosságot is szolgáltatnak — általában éppen a magyar fajtájú, *fajilag* is magyar magyarságnak jellegzetes bélyegei.[3]) Ilyenek pl. a nagylelkű lovagiasságnak, a sajátos temperamentumnak, virtusnak és katonai erényeknek, az idegenekkel szemben való viselkedésnek, az érzelmi, családi és természeti józan és komoly beállítódásnak, a szélsőségek közt hánykódó és szalmalángos hangulati, kedélyi, akarati életnek, valami fatalizmusnak, a délibábos romantikának és egy józan reálizmusnak, nagy konzervatívizmusnak, méltóságnak, „arisztokratizmusnak", büszkeségnek, a szabadságszeretetnek, a passzív rezisztencia erejének, a makacsságnak, dacnak, stb. stb. jegyei. Furcsa szövedéke ez a lelkiség érdekes, ritka, sokszor egymástól igen eltérő, sőt ellentétes lelki jegyeknek, amelyek mégis egy egészen különös (éppen ezért érdekes) *egységes* bélyegzettségű lelkiséget alakítanak ki, az ellenmondások ellenére — sőt részben éppen ezek váltakozó, egymásmellett való előfordulása által —; különösen egységes színt, olyant, amelyik az idegenekre — ha fölszított, elfogult gyűlölet *eleve* nem teszi őket velük szemben vakokká — valami varázslatos, vonzó hatással és asszimilálódásra természetes úton hajlamosítóan hat. Valamely földrajzi terület története és kultúrája nemcsak a *„táj"* jellegzetességei, hanem a rajta élő *ember* által is meghatároztatik . . .

Ebben a szentistváni különös magyar egységben — nagy összeütközéseknek, széthúzásoknak és egyéni és közösségi tragikumoknak e mély ősforrásában és ősvadonában, amelyet a természet, éppen a magyar lelkiség által is, mégis egységbeparancsol — a világháború szerencsétlen vége meg-megújult (de tartós sikerre soha eddig nem juthatott) régebbi történeti kísérletek után új, nagy, szomorú irtást, széthasító munkát végzett. De vajjon tartósabb eredménnyel-e? Ezer év történeti tanulságainak alapján, de éppen így személyiséglélektani legmaibb kísérleti vizsgálataink eredményei alapján: egyetlen pillanatig sem hihetjük ezt. A széthasítás mesterséges volt, — ám nincsen olyan emberi

[3]) Erről részletesen beszámolt a szerző két kassai előadásában: 1. a *Magyar Nemzetpolitikai Társaság* felvidéki osztályában *„A Kárpát-medence népeinek lelki egysége felé"* címen (1939. dec. 18. — l. a hasonló című cikket is a *Magyar Nemzet* 1940. febr. 4-i számában), 2. a *Kazinczy Társaságban „A magyar lélekről"* címen (1940. jan. 26)

erő, amelyik tartósan tudott volna erősebb lenni a természetnek (— a fizikai *és* az emberi, *lelki* természetnek —) kényszerénél. Az ember — próbálkozzék bármennyit is az ostoba ellenszegüléssel — kicsinységében nem tehet igazában mást, minthogy, akarva-nemakarva, végeredményben *alkalmazkodik* a természethez. Minden praktika és leleményesség, minden technikai fejlődés, minden ágyú és bomba eredménytelen a természeti törvényekkel (és ezek között a lelki törvényekkel) szemben. Mi itt vagyunk, minden kicsinységünk és minden kevertségünk ellenére is, magyarok, Európa e pontján: és amíg oly lelki bélyegekkel bírunk (vagy legalább bírnak azok, akik közülünk fajilag a legkevésbbé kevertek), amilyenekkel nehány valóban vezető magyar és *a magyar ifjúság általában még ma is* bír: ez a lelkiség ma is és a jövőben is tovább fogja végezni a maga egységbe vonzó és késztető, Nyugatot és kultúrát védő és terjesztő történeti feladatát. A lelkileg magasrendű személyiség sajátos „*autonom súly*"-lyal bír: bír ilyennel a magasrendű *közösségi* és nemzeti lelkiség is. A magyarság növekvő európai és tengerentúli tekintélye, „súlya" (— figyeljük csak meg: menynyire egyenes vonalban és tartósan emelkedő ez, Apponyi népszövetségi szereplésétől kezdve Telekiig és Csákyig —), a „baráti" körök kiszélesedése és a már kisrészben „testileg" is, területileg megindult feltámadás csak természetes, és csak *első* következményei az emberi lélektől természeti kényszerből megindult „jóvátétel"-nek.

Az emberi cselekedetekben a *lelki* kényszer végeredményben erősebb a külső kényszernél: az egész emberi fejlődés (pl. a szociális szellem, az egyenlőségi gondolat, az emberek egymásközti közeledése stb. terén) és a történelem — ha kellő magasság perspektivájában tudunk szemlélődni — bizonyíthatja ezt. A multból bizonyság reá pl. a régi görög szellemnek örökké vált élete, az újkorból pl. az angol lelkiségnek világgazdasági és politikai történelemformáló ereje. Hisszük, hogy a *magyar* lelkiség történelemformáló ereje is, ezer év után is, fog tudni még újabb eredményeket felmutatni.

II.

Mennyiben ítélhető a faji (vagy inkább: *fajta*-) kérdés *neveléstani* kérdésnek? Röviden a következőképen felelünk: a fajta-problémák — lélektani szempontból — nem egyebek, mint *típus*problémák. Jól tudjuk, hogy a tipológiai problémák tisztázásának és arra vonatkozó helyesebb felismeréseinknek, hogy vajjon növendékünk ehhez vagy ahhoz az embertípushoz tartozik-e, nagy a neveléstani fontossága. *Ezért* van neveléstani jelentősége a nevelendő egyének *faji* bélyegei ismeretének is. Nem misztikumokról, de egyszerű természeti valóságokról van itt szó: és a könnyebb tájékozódás, a világosabban látás és a helyes ítélkezés szempontjából bűn e kérdésekből mithoszt csinálni és azokat a közönség elé — korlátoltságból vagy hamiskodásból — mithikus *titokzatosságba* burkolni. Le kell vele világosan számolnunk: az *örökölt egyéni alkatban,* (konstitúcióban) megnyilatkozó végső biopszichés meghatározottságaink — és ezek között a fajtajellegzetességek is — az egyén

számára végső érzéklési, érzelmi, értelmi képesség-, törekvés-, hajlam-, beállítódás-alapokat és végső kirobbanás-, fejlődéslehetőségeket jelentenek. Érvényesülnek még akkor is, ha az egyén magát *tudatosan* valamely *másik* fajhoz tartozónak vallja is, sőt ha *szándékosan* és egész akaratával megváltoztatni akarná is. Bár a nevelés (— és elsősorban egy nagyon gondos, körültekintő, komoly és önlegyőző önnevelés —) *ténylegesen* is képes módosítani az egyén aktuális ösztön-, érzelem-, gondolat- és akaratmegnyilvánulásain, ezek a nem az *örökölt* alkatban horgonyzott módosulások csak az örökölt alkatban megalapozott kereteken belül és lehetőségek szerint állhatnak elő, lényeg szerint nem is örökíttetnek át az utódokba, és arra sem elegendők, hogy az egyénben a *végső*, veleszületett lelki szükségleteket és hajlamcsírákat, érzéklési, motorikus, értelmi és egyéb képességeket stb. legmélyebb lényegükben változtassák meg. Es az egyén természetes rokonszenvei, érzelmi világa, beállítódásai önmagával, másokkal, a külső természet dolgaival stb. szemben, gondolkodásmódja stb. szintén alig fog szenvedni lényeges változást. Ha a nevelés *igazán jelentőset* kíván megváltoztatni valamely embercsoport, közösség, nép örökölt tulajdonságain (ezek között természetesen az örökölt fajta-tulajdonságokon is) akkor *nemzedékeken át, egy és ugyanazon irányban, állandóan és következetesen* kell hatnia. Olyan, nemzedékeken át következetesen keresztülvitt nevelés, amelyik éppen *faji* jellegzetességeket kívánt volna átalakítani, az emberi történelemben azonban még elő nem fordult: így a faji jegyek módosulásai a történelem folyamán mindeddig csak a történeti események és átélések, a megtörtént keveredések stb. *esetlegességeitől* függően jelentkeztek. Érthető így, hogy egyes fajtáknak *némely* jellegzetessége évszázadokon vagy akár évezredeken át is lényegében változatlanul maradt fenn, míg ugyane fajták *egyéb* jegyei, az átélt történeti események állandósult lelki következményeképpen, módosultak, sőt új jegyek is alakultak ki. Az olyan nevelés, amelyik a maig érvényesülteknél tökéletesebben kívánna számot vetni (mert hiszen megtehetné, ha „akarná") a tudománynak már elért ismereteivel, kellő számot tartoznék vetni a nevelendő állampolgárok fajtabeli különbözőségeivel is és a faji jellegzetességek esetleg kívánatos lassu *átalakításának*, módosításának *természetes* lehetőségeivel is. Mert hiszen egyfelől a fajta-jegyek rendkívüli természeti változatlansággal, mintegy „makacssággal" örökíttetnek át századokon, sőt tán évezredeken keresztül (mintegy végső és változatlannak maradni törekvő elemszerűségekként, még a legbonyolultabb keveredések eseteiben is), de mert, másfelől, ezek a fajta-jegyek mégis — nemcsak a *növény*világban és házi *állat*aink világában, hanem az *emberi* világban is — alakíthatók, megfelelő eszközökkel módosíthatók és *nemesíthetők*. Erről a legtöbb országban ma még alig is lehet szó: nemcsak a szükséges ismeretek újszerűsége és a nevelők előtt jórészben ismeretlen volta miatt, de azért sem, mert mai nevelésünk — legalábbis a „művelt" európai államokban — általában még ma is elsősorban a mindig és mindenütt egyenlő *„általános emberi"* lelki szkéma jegyében történő nevelés, bár „általános" ember mint élő konkrét valóság, a „valóságos" életben nincsen: a nevelői gyakorlat pedig ezzel a *konkrét valósággal* dolgozik.

Ha egy meghatározott népcsoportot élesebben szemügyre veszünk, sokszor úgy látszik, hogy nem pontosan fedik egymást a mi (mai) tudásunk szerint talált *bioszomatikus* (testi) és az aktuálisan érvényesülő *lelki* személyiségjegyek. A magyar fajbiológia pl. a magyar népességben *két* domináló „tősgyökeresen" magyar fajtát ismer: a „turanid"-ot („alföldit", „törököset") es a „keletbalti"-t („keleteuropid"-ot). Éppen így két vezető *német* fajtát ismer hazánkban: az „északit" és az „alpesit" (a német irodalomban leggyakrabban az „ostisch" néven említett fajtát), és ugyancsak két vezető *szláv* fajtát különít el: a dinárit és a keletbaltit. A nemzetiségek biológiás faji meghatározottságának e kettőssége, sőt többsége ellenére (hiszen pl. csak az ősien „magyar" típusú testvéreink között is vannak még ma is meglepően tiszta „mongolid" típusúak, továbbá „riezán"-ok („rjäsan"-ok), stb. is, a szlávok és a németek között is vannak még más fajtájúak), *lélektani* szempontokból mégis valamelyes joggal beszélhetünk *egy*, többé-kevésbbé azonos, *a* magyar lelkiségről, *a* (magyarországi) német vagy szláv lelkiségről, stb. Másfelől viszont könnyen megállapítható az is, hogy *egy és ugyanazon* fajtának egyénei *nemzetiségi* különbségeiknek megfelelően eltérnek egymástól. Így pl. a keletbalti magyar nem szükségszerűen ugyanaz, mint a keletbalti szláv, és a németországi „északi" illetve „alpesi" németek éppen nem szükségszerűen ugyanolyanok, mint a bizonyos tekintetekben már alkalmazkodott, adaptálódott magyarországi fajtestvéreik, és bizonyos, hogy a zsidók is pszichésen kissé különböznek egymástól a szerint, hogy maguk és őseik mely államban éltek rövidebb vagy hosszabb ideig. Kétségtelen, hogy *lelki* asszimilációról — bizonyos fokban — beszélhetünk, még akkor is, ha a fajbiológusok azt mutatják ki, hogy a különféle fajtájú szülők eltérő testi jegyei az utódokban *asszimilálódás nélkül*, külön-külön, egymás mellett érvényesülnek. E tekintetben, úgy ítéljük: különösen a következő tényezők bírnak nagy jelentőséggel:

1. A természetes *biológiai alkalmazkodás*, amelyik még a *testi* jegyek tekintetében is — ha csak átmenetileg is — érvényesül: ha pl. egy növényfaj a kedvezőtlen körülmények közül (amelyek között — pl. alföldről hegyvidékre áttelepítve — csak *kicsiny* növésűvé fejtődhetett) generációk mulva visszakerül eredeti, számára ismét kedvező körülményeket biztosító termő helyére, itt újra azonnal visszanyeri ősi *magas* termetét; közben azonban egy kis satnyulás mégis elkövetkezhetett a fajtában.

2. Az élő egyéni pszichének az a törekvése, hogy még *ellentétes jegyeit is* valahogyan egybehangolja, lehető *összhangba* kényszerítse, — és azok, akik éppen a legellentétesebb pszichés jegyeket tudják valamely egységbe kényszeríteni önmagukban, a *legértékesebb* egyénekké válhatnak.

3. A *tapasztalatok*, élmények, (nevelői és egyéb) befolyásoltságok lélek-alakító hatása; ezzel kapcsolatban

4. a *lelki* tényezőknek a *testiekre* való általános visszahatása is (— amit pl. minden orvos is jól ismer, vagy legalább jól kellene, hogy ismerjen —); végül

5. a különböző átörökített jegyeknek *sokféleképen* lehetséges ösz-

szerendeződésével és foki értékkülönbségeivel jelegzetes sajátos *egyéni* személyiségi *egész*-színezetek, amelyek determinálóan visszahatnak magukra a részekre: „az egész előbbvaló a részeinél" — e tétel lélektani (életesen kauzális és teleologikus) érvényesülését ma már felesleges újra bizonyítani akarni.

E „szabad" változási lehetőségek természetesen csak az örökletes konstitucióival megadott fejlődés-keretek között érvényesülhetnek, ám az élő anyagnak igen nagyfokú *plaszticitását* nem szabad lekicsinyelnünk. Végeredményben minden lelki spontán alakulás és kívülről alakíthatóság is (így a tapasztalati élmények és a nevelés hatása is) a maga *legvégső* biológiai lehetőségeit e plaszticitásból is meríti.

A kép teljességéhez még egy megjegyzés kívánkozik: kísérleti vizsgálataink azt bizonyítják, hogy egyes *ősrégtől ismert* magyar személyiségjegyek valóban meglepő, szinte egyenesen megdöbbentő változatlansággal látszanak élni még a *mai* magyarságban is. De a magyar életbeállítódásnak és életvezetésnek *egésze*, még a legtípusosabban turanid vagy keletbalti magyarban is, ma mégis bizonyára más, mint — föltehetően — az ősmagyaroké lehetett. Kétségtelen, hogy a történelem során lelkileg átalakultunk.[4]) Egy mai magyarnak lehet pontosan ugyanolyan koponyaalkata, orra, szeme, hajszíne, stb., stb., mint volt pl. ezer évvel ezelőtt elhunyt valamely ősének: az életet valamennyire mégis másként nézi, értékeli, küzdi: történelem, kultúra, hagyomány, környezet (beleértve a nevelést is), egyéni tapasztalatok sorozata egyetlen élő személyt sem hagy befolyásolatlanul, benne, mindben, ott él tovább őseinek minden átörökített és saját magának minden átélt tapasztalata.

III.

A *Kereskedelmi Szakoktatás* 1939. jún. számában[5]) rövid vázlatban foglalkozva általános öröklés- és fajelméleti kérdésekkel, már megkíséreltem a számotvetést a magyarországi különféle jelentősebb emberfajták pszichés jellegzetességeinek az *eddigi* tudományos ismeretek és hitelt érdemlőeknek tetsző megfigyelések alapján való összefoglalásával. Egyúttal — gyakorlati példák szemléltetésével is — utaltam fajlélektani ismereteknek a *gyakorlati nevelői* munkában tehető értékesítésére is (így pl. a „dac" kezelésének kérdésében). A *Kereskedelmi Szakiskolai Tanárok Országos Egyesületének* 1938. évi soproni közgyűlésén, a *magam* újabb — kérdőíves — személyiségvizsgálataival[6]) foglalkozva, utaltam az így exakt eredményekre elvezető *kísérleti személyiségvizsgálatoknak* általános neveléstani jelentőségére. Mostani fejtegetéseim a mondott saját kísérleti személyiségvizsgálatok eredményei alapján foglalkoznak e kérdéssel, természetszerint különösen azokra a vizsgálati eredményekre tá-

[4]) A történeti sors lelkiség-alakító hatására jó példa a *zsidóság* mai lelki személyiségképe. (Erről a szerző röviden beszámolt az alább említendő *zürichi* poszichotechnikai értekezleten; 1939. aug.)

[5]) *A magyar nevelői eszmény és a hazánkban élő emberfajták* címen megjelent a *Keresk. Szakoktatás* 1939. jún. számában és az *Új Élet* 6. számaként.

[6]) *A személyiség kísérleti vizsgálata* címen (1937. szept. 26.)

maszkodva, amelyeket — különféle tanintézetekben, és kis részben felnőtteken is, — *magyar* fajtájú kísérleti személyeken végeztem.[7]) Azoknak a kísérleti személyiségvizsgálataimnak lélektani alapjairól, módszeréről, előnyeiről, amelyeket fajtavizsgálataimban is hasznosítottam, részletezően szóltam A *személyiség szerkezete és kísérleti vizsgálata*[8]) c. tanulmányban, ahol a kérdőívemben tartalmazott *kérdéseket* is közöltem. Ez a vizsgálati módszer — távolról — rokon az új *német* fajlélektani kutatásoknak azzal a kikérdező módszerével is, amelyet pl. *G. Pfahler* hasonlít. Lényeges eltérést jelent azonban a két vizsgálati módszer között már az a tény is, hogy míg a német módszer a *szabad kikérdezés* útján igyekszik kísérleti személyeinek személyiségébe mélyebben belelátni, és ezért esetről-esetre kissé eltérő kérdésekkel tartozik dolgozni, a magam kérdőívei *minden* kísérleti személyhez *ugyanazokat* a kérdéseket teszik fel, *pontosan azonos* formában. Ez könnyebbé teszi már a szóbeli feleletek minél pontosabb *feljegyzését* is, mert a válaszfeljegyzőnek nem kell külön figyelmet szentelnie a feltett kérdés finomabb módosulásaira és nem kell a nyert válaszokat azoknak megfelelően egészítenie ki és értelmeznie. Legfőbb haszna e minden esetben ugyanazonos kérdéseknek azonban az, hogy lehetővé teszik a nyert válaszok legpontosabb egymásközti *összehasonlítását. Időmegtakarítást* is jelent azonban ez az eljárás (és lehetővé teszi, amint azt alább külön is említeni fogjuk, a kérdéseknek *tömeg*vizsgálatokban való hasznosítását is), és biztosíthatja személyiségvizsgálatainknak minden esetben ugyanazt a kívánatos *teljességét.* Természetesen a nem a *pillanat ihlete* szerint változó kérdésfeltevések sora a leggondosabban *előkészíthető* és *módszeresen* fölépíthető is: ezek a követelmények csak sokkal kevésbbé érvényesülhetnek a *szabad* beszélgetések során. Végül nagy előnye e módszernek a *tömegvizsgálatban* való sikeres értékesítés lehetősége. Kérdés-sorozatainknak tömegvizsgálatban való megfelelő felhasználása egyenesen új előnyökkel jár: az egyén, ha *tömegben* van, és ha zavartalanul *írhat* — ahelyett hogy *egyedül* és közvetlen hangos *szóval* kellene vallania — általában jóval *megbízhatóbban,* gondosabban, de *bátrabban,* igazabban és mélyebbről is hajlandó magát leleplezni. Amit élő szóban, a kísérletvezetővel való beszélgető szembenállásban, ki nem mondana, azt — látva azt is, hogy a *többiek is* írnak — leírja, mert a mintegy belőle kikívánkozó, sokszor egyenesen könnyítő, és önmaga előtt, a saját számára is érdekes önvallomásnak így sokkal *kevesebb benső gátja* van lelkében: az írót sokkal kevésbbé feszélyezi szégyenlősség, morális gátoltság, sértődékeny önérzet stb., mint beszélgetőt, és jobban érvényesül az a törekvése, hogy *önmaga* is minél jobban láthasson bele sajátmagába. Természetesen, a tömegvizsgálat után még mindig megmarad lehetősége annak is, hogy, kiegészítésül, *szóbeli* külön-külön beszélgetést is folytassunk kísérleti

[7]) Ezek eredményeit nyomtatásban még nem közöltem. Ismertettem két, jegyzetben már említett előadásban: Budapesten, 1939. dec. 9-én, Kassán, 1940. január 26-án. — Ujabb előadásokat tartottam e tárgykörből a *Honszeretet* egyesületben (1940. ápr 26. és máj. 3.), valamint a kassai *Istituto italiano di cultura* ban (1940. máj. 1.); az utóbbi előadás magyar és *olasz* egyéneken végzett kísérleti személyiségvizsgálataim eredményeit hasonlította össze.

[8]) *Magy. Psychol. Szemle,* 1937. és *Új Élet Felé,* 3. sz.

személyeinkkel. Így a legteljesebb személyiségképhez juthatunk el. A kevésbbé tapasztalt kísérletezőt azonban a magunk részéről inkább óvjuk az ilyen kiegészítésektől: a kísérleti személy gyakran hajlamos az írásban már megtett és jellemző vallomásainak mintegy szépítgető mentegetésére, az önérdektől, hiúságtól diktált félremagyarázásokra, stb. *(Jó* pszichológusnak, persze, igen hasznosak ezek a szóbeli beszélgetések is: amíg *ő* tudja irányítani azokat, a kellő tapintattal, feszélyezetlenséggel, bátorító hatással, bizalmat keltően.)

Legelső ilynemű (tehát fajtalélektani) személyiségvizsgálati kísérleteink igen világos és *meglepően éles* különbségeket domborítottak ki *zsidó* fajtájú és különböző egyéb fajtájú iskolai növendékek jellegzetes személyiségjegyei között. Az ily vizsgálatok alapján a magyarországi zsidó ifjúság lelki személyiségéről nyerhető igen határozott körvonalú, éles képet, rövid összefoglalásban, az elmult nyáron *Zürichben*, 1939. augusztus utolsó napjaira meghirdetett, de a háborús hangulat miatt már csak szűkebb keretek között megtarthatott *nemzetközi pszichotechnikai értekezleten* ismertettem; ezúttal mind ezt a problémát, mind a hazai nemzetiségek különböző egyéb fajtájú diákjai között talált — és részben nagy pedagógiai érdekű — különbségek ismertetését mellőznünk kell.

(Folytatjuk.) *Boda István.*

Régiek mai szemmel.

V. Berzeviczy Gergely.

Égbenyuló hegyek alján, a lengyel földre kiszökő Poprád partján született, élt és halt meg másfélszáz esztendő ködbevesző multjában Berzeviczy Gergely. Ősi magyar család sarja. Egész életében csak tanult és dolgozott, utazott, olvasott és írt egyetlen nagy cél érdekében: hazája gazdasági fölemeléséért. Nem álltak rendelkezésére hatalmas előtanulmányok, rendszerbe szedett statisztikai kimutatások, nem élesztgette szelleme tüzének lobogását sem fölfigyelő kor, sem jóakaratú uralkodó. Elődtelenül és magányosan szemlélte a 18. század végén és 19. század elején a kiterebélyesedő gazdasági életet és megérezte benne a jövendő igazságát: a magyar csak akkor maradhat meg, élhet és fejlődhet tovább országában, ha megértve az idők szavát és kihasználva hazájának kedvező földrajzi helyzetét s természeti kincseit, okszerű földművelésbe fog, iparosodik, kereskedelmet űz.

A kor, amelyben élt, Metternich és a szent szövetség elnyomó, szabadságellenes törekvéseivel volt tele. Minden új eszmében, lett légyen az polgárosulás vagy gazdasági reform, forradalmi törekvést szimatoltak a bécsiek és makacsul ellene szegültek még saját érdekeiknek is, ha azzal a tervvel, amelyet felvetettek, Magyarország viszonyainak megjavítása volt kapcsolatos. Berzeviczy születésének évében, 1763-ban, még élénken él az osztrákok emlékezetében Rákóczi kuruckora. Ifjúságára esik a Martinovics-féle alaktalan kavargás, amit kivégzések sorozatával fojtott vérbe a császári hatalom, férfikorára pedig a napoleoni háborúk-

kal együttjáró sokféle nyomorúság, hadvesztés és lealázó békekötések, a pénz elértéktelenedése és az 1814—15. évi bécsi kongresszust követő abszolutizmus fülledt némasága nehezedik. Nagy tehetségnek, igaz hazafinak és egész férfinek kellett lennie, aki ilyen időkben mert és tudott harcot vívni. És mekkora lelkesedéssel küzdött eszméi megvalósításáért Berzeviczy!

Kilencéves korában árvaságra jutva, nevelését édesanyja, Horváth Borbála és nagybátyja, Horváth Imre szepesi alispán irányítják, s a zsenge gyermek lelkét csupa szép, nemes, igaz emberi és isteni tanítással töltik meg. A lomnici szülői házban, a késmárki iskolában és a pesti, debreceni, nagyváradi törvénytanulásban kristályosodik ki Berzeviczy nemes jellemének két alapvető sajátsága: mélységes hit Istenben és teljes jóakarat minden embertársa iránt. A kor bölcs szokása szerint az itthoni nevelést külföldi tanulmányutak egészítik ki. 1784—87. közt Nagy Frigyes Németországában, majd Franciaországban, Angliában és Belgiumban utazik. Mindenütt fölkelti érdeklődését a tapasztalt gazdasági fejlettség, a virágzó ipar, az élénk kereskedelem és a jómódú lakosság. Tanulmányútjáról édesanyjához írott levelei tele vannak lelkesült leírásokkal és őszinte fogadkozásokkal: egész életét szegény hazája sorsának megjavítására fogja fordítani! Sokoldalú tehetségének már fiatal korában bizonyságát adja. A magyar, német, angol, lengyel, tót és francia nyelveket beszéli, latinul pedig úgy tud, hogy valósággal európai anyanyelvének tekinti. Mesterien hegedül, játékát uralkodók és művészek is szívesen hallgatják. Szellemes társalgásával mindenütt lebilincseli környezetét, szorgalma pedig a legteljesebb elismerést váltja ki göttingai tanáraiból. Mindent megfigyel, minden iránt érdeklődik, egyetlen alkalmat sem mulaszt el, amikor tudósokkal, művészekkel és politikai kiválóságokkal ismerkedhetik meg. Költséges utazást tesz csak azért, hogy megláthassa a halála felé közeledő Nagy Frigyest és zsúfolt karzaton tiportatja magát Londonban, hogy Pitt szónoklatát hallja. De a külföld ragyogása nem teszi elégedetlenné, lázongóvá és türelmetlenné hazája iránt. Páris különösen erős hatással van reá, de a fényűzés és pompa mellett, amit a versaillesi királyi udvarban tapasztalt, meglátja a forradalom előszelében tenyésző bűnt és nyomort is. A fényes udvarok, forgalmas kikötők, városok közt járva éles szemmel figyeli meg a porosz, angol vagy lengyel parasztot. Föltűnik, hogy az angol „jó posztó ruhában, gyapjú harisnyában, erős cipőben jár és mindennap tiszta inget vált". Micsoda különbség a Magyarországon látott jobbágysorshoz képest!

Nagy elméleti és gyakorlati felkészültséggel tér vissza külföldről. Úgy érzi, hogy a Habsburg-birodalom fővárosában, Bécsben van a helye, mert onnan használhat legtöbbet államának, hazájának. De mellőzések érik és hideg tekintetek fogadják a császári palotában. Magyar és protestáns: két nagy ok, ami miatt nem érvényesülhet. Végre II. József elé jut, tőle kér alkalmat tehetsége, tudása érvényesítésére. „Ön uralkodó," — szól önérzetes hangon a 24 esztendős Berzeviczy — „nekem itt nincs rokonom vagy protekcióm s ha Felséged nem vesz védelmébe, akkor jövőmet azzal a tudattal kell leélnem, hogy szerencsésebb lettem volna, ha kevesebbet tanulok!"

Hiába a nagy lobogás! A tornyosuló gondokkal agyongyötört uralkodó csak fáradtan legyint s másnap már elutazik Bécsből, hogy a közeledő török háborúról tanácskozzék a porosz királlyal. Berzeviczy számára pedig nincsen hely a császárvárosban. Szülőföldjére, Szepes megyébe tér s előbb annak szolgálatában, majd Budán a helytartótanács hivatalában tölt be kisebb állást. 1795-ben közvetlen szemlélője a nemzet legjobbjait sujtó törvénytelen bíráskodásnak a Martinovics-per során. A húsz halálra ítélt közül hetet szeme láttára végeznek ki a budai Vérmezőn. Hazafiságukat, tudásukat és ártatlanságukat hangoztatva emlékezik meg róluk Berzeviczy s írása nyomán el tudjuk képzelni azt a felháborodást, amit kivégzésük keltett a nemzeti közvéleményben. Ilyen politikai viszonyok közt megutálta azt a kis kormányhivatalt is, amit betöltött és állásáról leköszönve ősi birtokára, Lomnicra vonult vissza. 1796-ban és 1807-ben még két utazást tesz; mindkettőt Lengyelországban s azzal a céllal, hogy tanulmányozza a magyar árucikkek északi kivitelének lehetőségeit. Mint minden tanulmányútjára, erre is lelkiismeretesen előkészült. Jól ismerte a középkori kereskedelmi forgalmat, mely Kassa, Eperjes, Bártfa, Lőcse, Késmárk közvetítésével haladt hazánkon át lengyel, porosz és orosz városok felé. Bécs-magyarellenes harmincadrendszere következtében a forgalom és az élet az ország északi tájairól teljesen eltünt Berzeviczy korára, de ő bizvást hitte, hogy azt megfelelő árúk közvetítésével, főleg azonban a Poprádnak és Dunajecnek hajózhatóvá tételével újból helyre lehet állítani. Az erős akaratúak szokása szerint mindennek maga járt a végére. Lomnici kastélyától egészen Danzigig hajón tette meg az utat; elképzelhetjük a tutajon, rozzant bárkán végzett utazás veszélyeit! Festői vidékeken haladt keresztül s együtt törte át a Kárpátokat a Dunajec zuhatagos vizével. A parti tájat, a nép babonásságát, szegénységét, elnyomottságát és elmaradottságát ismételten leírja. „Nem rossz nép ez", — mondja a lengyelekről — „mert kedveli a dalt, vidor és tevékeny, beszédében, arckifejezésében sok figyelemreméltó és természetesség megnyilvánul, van bennük ügyesség és hajlam az udvariasságra." Krakkóban, Varsóban és Danzigban pontosan följegyzi az elhelyezhető magyar árúkat, kereskedőcégekkel és vámszakértőkkel tárgyal, közben azonban föltűnik neki a magyar mult számos emléke is lengyel földön. Az országából kibujdosó Rákóczi nyomán jár. Folyton azon töpreng, hogy miként lehetne a „Kárpátok kebeléből előrontó" két folyót, a Poprádot és Dunajecet Magyarország északi kereskedelmének országútjává tenni. Sajnos, Berzeviczy északi kereskedelmi terveiből mindmáig semmi sem valósult meg.

Lengyel útairól hazatérve, többé alig mozdult ki szűkebb hazájából, szeretett szepesi és sárosi tájairól, a Tátra bércei közül. Kapcsolatait azonban haláláig fenntartotta kora minden nevesebb személyével. Rengeteget levelezett, éber szemmel figyelte az eseményeket és minden kínálkozó alkalmat, így pl. a híres bécsi kongresszust is felhasználta arra, hogy gazdasági terveit a megvalósulás felé segítse.

Életének legfontosabb dokumentumai könyveiben találhatók, de e helyen nyomatékosan kell megemlékeznünk nevelési felfogásáról is, amelyet részletesen kifejtett egy 1804-ben tartott eperjesi egyházkerületi

közgyűlési beszédben. „A mi időnkben a tudományok annyira növekedtek és kiműveltettek, hogy azokat még felső iskoláink rövid szorgalmi ideje alatt is csupán encyclopaedicusan lehet tanítani. Azért szükséges, hogy a tanulók egyet azok közül kiválasszanak és a többit csak vázlatosan tanulják meg, mert úgynevezett polyhistorokat nevelni nem vagyunk képesek és kétségtelenül nem is akarunk. Korunknak egy igen nagy betegségét, a mindent tudni-akarást, okos és a korszellemnek megfelelő választás által lehet elkerülni. Nagyon sok tudnivalót karolunk fel, ami azután felületesekké tesz bennünket. Igen soknak gyökerére hatolni sem időnk, sem elég erőnk nem lehet. A dolgok magja azután érintetlenül marad általunk, s az így nevelt ifjúság azt hiszi, hogy mindent tud és hogy az összes ismeretek forrását kimerítette; pedig voltaképpen csak a műkifejezéseket tudja nyeglén elrecitálni, s reá nézve a további tanulás ingere ekképp megszűnik. Így keletkezik azután az az áltudósság, mely a szavak bősege által kívánja a mélyebb értelemnek hiányát leplezni. Nagyobb súlyt kellene az egyes dolgok alapos tudására, mint a sokfélének felületes tanulására vetni. És főleg az volna szem előtt tartandó, a mi valóban szükséges és hasznos."

Lőcsén, 1797-ben jelent meg első nagy műve: *Magyarország kereskedelméről és iparáról*, 1819-ben írta utolsó, talán leginkább időálló munkáját *A közgazdaságról*. A közbeeső 22 évben egymás után kerültek ki tolla alól a közgazdasági szakmunkák, amelyekben más-más oldalról világította meg és fejtette ki életének nagy gondolatát és törekvését: Magyarországot, ezt az istenáldotta földet ki kell emelni elmaradottságából, jólétet kell biztosítani minden polgára számára és bele kell kapcsolni Európa és a világ nagy kereskedelmi áramába. Sorban vázolja a legkülönbözőbb szükséges reformokat: helyre kell állítani a kereskedelem szabadságát, meg kell szüntetni Ausztria kizsákmányoló vámpolitikáját hazánkkal szemben, utakat kell építeni, a piackutatást kereskedelmi társaságok alapításával kell összekapcsolni és hajózható csatornákkal kell összekötni a Kulpát, Szávát, Tiszát, Dunát, Hernádot és Poprádot, hogy vízi úton és hazánk területén át történjék Európa északi és déli felének, sőt Török-Ázsiának és a Keleti-tenger mellékének is egymásközti árúkereskedelme. A közgazdaságról írt művében korát messze megelőző éleslátással határozza meg a gazdasági életet irányító jelenségeket s oly szabatosan vonja le az elméleti tételeket, hogy egy szélesebb látókörű és szabadabb kor bizonyára világhírt juttatott volna osztályrészeül. Ámde — s ez teszi Berzeviczyt a mai kor szemében is egész emberré — az elméleti igazságok, világos történelemszemlélet és a reális lehetőségek észrevétele mellett, az észen túl meleg, résztvevő és szánakozó szív is dobogott Berzeviczyben kora nyomorultjai iránt. Megértette a jobbágyság panaszait, szót emelt a parasztság érdekében és minden igyekezetével azon volt, hogy jobb életet, emberibb bánásmódot, boldogabb sorsot biztosítson számukra.

Könyvet ír 1804-ben ezzel a címmel: *A parasztok állapotáról és természetéről Magyarországon*. Ő az első, aki a jobbágyban nemcsak a szükséges munkaerőt látja meg, hanem az *embert* is, akinek lelki világával, bánatával és gondjaival kötelességének érzi foglalkozni. „Az

emberek ily nagy számának sorsa felkorbácsolja a lelkét a vele foglalkozónak, mint tengert a vihar" — írja, de a folytatásban óvatosságra nt — „lelkünk minden hullámzását . . . mérsékeljük, hogy semmi tekintetben se szóljunk és ítéljünk helytelenül vagy vakmerőn, mert az ügyszeretet és a részletek tanulmányozása a valónak és az igazságnak úgy is támaszai." A parasztság keletkezéséről és fejlődéséről ír, később a parasztok állapotáról Magyarországon. Megállapítja, hogy ez a népréteg anyagi erején jóval túl van terhelve: „sok az, amit a parasztnak Magyarországon szolgáltatni kell, ennek a szolgáltatásnak útja és módja azonban nem kevésbbé nyomasztó". Főleg a korabeli dikális összeírási rendszert és a zürzavaros adóbehajtási módot kárhoztatja, ami szerinte még a nyomasztó terheknél is súlyosabban nehezedik a parasztra. Ez után a parasztok természetéről szól és bár tárgyilagos, sőt tudományos színvonalra törekszik, Berzeviczy meleg, rokonszenvet érző szíve minduntalan átlüktet a fejtegetéseken. A parasztok lelkületének alakulására főleg két körülmény van nagy hatással —: írja művében — a súlyos és mindig egyforma munka és viszonyaik, melyek között állandó függőségben élnek. Kevés eszmét vesznek föl magukba, de azok világosak, ismeretkörük szűk, de amit tudnak, azt nagyon jól tudják. A parasztot eszessé teszi az a körültekintés, amellyel összes erőit folyton gyakorolnia kell, hogy életét fenntarthassa és kutassa azon eszközöket, melyekkel elnyomott állapotán valamiben könnyíthet. Minden felebbvalója, sőt mindenki iránt, aki nem sorsosa, veleszületett bizalmatlanságot tanúsít, azt hiszi, hogy még ravaszsággal is szabad neki hasznot húzni azoktól, akik annyi előnynyujtotta felsőbbségnek örvendenek vele szemben. Ezt a bizalmatlanságot kiterjeszti a paraszt minden közigazgatási és törvénykezési hatóságra is. Minden újítást vagy bárminemű javítást, különösen ha az földesurától indul ki, gyűlöli a paraszt, azzal szemben csökönyös, mert tudja, hogy a földesúr haszna ellentétben van övével. Az osztályöntudat szót tapogatózva keresi Berzeviczy, végül is a francia *„esprit de corps"*, testületi szellem megjelölését alkalmazza. Ez a testületi szellem sehol nem oly erős, mint a parasztoknál. A túlságos engedékenység keveset használ a parasztnak, „de e részben alig is vétkeznek az urak. Több kárt okoznak a túlzott szigorral, mely a paraszt irányában csak fenyegetést, szidalmat, haragot és megvetést alkalmaz." „Mert miként az igavonó állat, melyet mindig ostorral nógatnak, ehez hozzászokik és eltompulván, a jármot sem húzza jól, úgy az a paraszt is, akivel majdnem mindig durván bánnak, elveszítvén az az iránti érzést, kötelességét még kevésbbé fogja teljesíteni." Büntessék meg a tettenért parasztot, ha fenyítésre érdemes, de szenvedély nélkül, igazságérzettel. Különben tekintsék őt is ésszel biró embernek s a becsületérzetet és erkölcsiséget ne fojtsák el benne. „Lakosságunk e legnépesebb osztálya, melyet politikai nyelvezetünk méltán nevez misera plebsnek, nyomorult népnek, nem megvetést, hanem gondos ápolást, nem gyülöletet, hanem szeretetet, ha pedig vétkezik, nem bosszúállást, hanem atyai fenyítéket érdemel" — fejezi be Berzeviczy gondolatmenetét. Senki az ő korában így nem írt, de meg kell mondani, hogy Berzeviczy is csak gáncsot, roszszalást kapott országszerte szociális érzékének e megnyilatkozásáért.

Önzetlen írásai, melyeket az evangélikusok vallási sérelmeinek orvoslása céljából tett közzé, azt eredményezték, hogy „a klérus is beírta a fekete könyvbe," az udvar magyar volta és elfogulatlan történelemszemlélete miatt kezelte ellenségesen, honfitársainak nagyrésze reformtörekvéseit, szabadságszeretetét, demokratikus gondolkodását nézte rossz szemmel. Így aztán — mint minden nagy szellem — lassan magára maradt. Már egy 1817-ben keltezett levelében, melyet barátjához, Dessewffy grófhoz ír, azt mondja, hogy elnyomottnak érzi magát, legjobb része el van már temetve és feltámadásnak kellene történnie, hogy még valami jelentékenyebb dolgot művelhessen. Elkeseredése az idők során csak erősödik, amihez gyermekeinek sorozatos elhalálozása is járul. Házassága a lehető legboldogabb volt, de kilenc gyermeke közül nyolcat apró korban elvesztett és a megmaradtnak életéért is folytonosan aggódott. 1820-tól fogva halálsejtelmek gyötrik; egész éjszakákat tölt ébren, az asztal mellett, a lámpa fényében bámulva és „elmerengve azon, hogy mily keveset ért el életében". 1822-ben halt meg. Méltán írta gyászjelentésében az özvegy: „Embertársai boldogságának szentelt fáradhatatlan munkásságát, a Jónak, Szentnek, Igaznak virágoztatására buzgón törekvő iparkodását mindazok ismérték, kik Ő véle összeköttetésben voltak."

Az országban ekkor már Vörösmarty készítgette lelkét a Zalán futásához, a nyelvújítási harc befejezéséhez közeledett és a szomorú kor is, amelyben Berzeviczy életének második felét töltötte és amiről akadémiai életrajzírója* azt írja, hogy történelmünk legsivárabb korszaka volt. Halála után három évvel Széchenyit kapja szárnyára a hír s a reformkori közgazdászok óta tartó szakirodalom jelesei közt elhomályosodott 120 esztendő távlatában Berzeviczy neve és értéke.

Bizonyos hamis megítélések is járultak ahhoz, hogy Berzeviczy nem az őt megillető helyen áll köztudatunkban.

Latinul írta csaknem valamennyi művét s ezt megrótták milleneumkori életrajzírói, sőt azzal is meggyanúsították, hogy a nemzet nagyságában nem hitt, jövőjében nem bízott. Kétségtelen, hogy azt a szivárványos álomvilágot, amibe a közhitet a mult század végén mesterségesen és bűnösen beleringatták, Berzeviczy józan, közgazdasági iskolázottságú lelkétől távol tartotta a sötét kor, az elnyomatás és az alvó nemzet látása. De ne felejtsük, hogy ebben a korban írta le Berzsenyi a ma ismét annyira divatossá vált kérdésre: *Mi a magyar?* híres válaszát, amely ugyancsak nem volt derűs, Kölcsey pedig még a reformkorban is vigasztalannak látta nemzetünk sorsát. Mind ebből nem következik, hogy ezek a nagy szellemek ne reménykedtek volna szebb jövendőben. Berzeviczy is hitt ebben és több helyen ki is fejti azt az eszméjét, hogy a szükséges reformok és munkák elvégzése után új aranykornak kell elkövetkeznie minden magyar polgártársára. Műveit természetesen a nyilvánosság számára írta s legtöbbször a Habsburg-birodalom vezető politikusainak küldte el; ha magyarul írja, elterjedtségét korlátozta volna. Ne feledjük e mellett még el, hogy Berzeviczy férfikorában (1787) az ország lakosságának mindössze 39 %-a volt magyar és a közgazdasági szakkifejezésekre egyszerűen nem is volt a legtöbbször magyar szó.

* Gaal Jen[illegible]: Berzeviczy Gergely élete és művei. Budapest, 1902.

Hiszen az a nyelvújítás, amiből virágba szökkent az irodalom és ami oly erőteljesen lendítette előre a magyarosodást is, Berzeviczy korában még gyermekkorát élte. Végül tudni kell azt is, hogy Berzeviczy, aki szinte egész életét idegenajkúak közt töltötte a Poprád partján, a legnagyobb igyekezettel tökéletesítette magát anyanyelvében, egyetlen fiát pedig, akit annyira féltett, már kis gyerek korában elküldte a szülői háztól, hogy Rozsnyón jól megtanuljon magyarul. A kor volt az oka annak, hogy Berzeviczy kissé távol érezte magát a peleskei nótáriusok hazafiságától; az utókornak el kell ismernie, hogy latinos nemzetköziségében is becsületet hozott a magyar névre.

Magasan fölötte állt korának műveltség és éleslátás dolgában, mint kedvelt hegyvidéke, a Tátra az Alföld felett. Ez adta magányosságának igazi okát. Ma, amikor keserves tapasztalatok tanítottak meg bennünket igazságaira, Magyarország gazdasági újjáépítésének nélkülözhetetlenségére, intő példaként kell előttünk álljon nemes, önzetlen jelleme és újra elmondhatjuk szavait: „A valamennyi oldalról bőséggel elárasztott Magyarország... mely a természet oly nagyszerű adományaival rendelkezik, ha ezen természetes kitűnőségének egyéb körülményei is megfelelnének, saját erejéből könnyen az első helyek egyik legmagasabbikát foglalhatná el Európában. Bizonyára ennek a magas állásnak hajnalpirját láttuk Nagy Lajos és Hollós Mátyás uralkodása alatt." „És midőn itt a természet kegyességéről beszélek, miért ne emlékezném meg a nemzeti jellemről, a mely hősies erényeivel, mindent megtanulni tudó képességeivel, bizonyos keleti érettségével, nagylelkűségével és sziporkázó szellemének gyakran a villámok közt elvesző jeles tüzével tűnik ki."

Széchenyi előfutárának e szavait önkéntelenül is kiegészíti a Legnagyobb Magyar mottója, mely szintén gazdasági reformokat követel s hirdeti, hogy *ezek* megvalósulása esetén „Magyarország nem volt, hanem lesz!"

Dr. Aldobolyi Nagy Miklós.

Tanításmenet a népiskolában

1. *Bevezetés.* A népiskolai munka: *nevelés,* e munkának kiemelkedő mozzanata, mintegy középpontja a tanítás, a nevelésnek egyik eszköze, részlete.

A tanítás két alakban jelentkezik: példaadás és oktatás alakjában. Amikor az oktatás jóságának a feltételeit vizsgálgatjuk, akkor arról van szó: mi az, ami az oktatást eredményessé teszi. Az eredményes munka jóságának két döntő feltétele van, még pedig 1. tárgyi: a tanításterv és 2. személyi: a tanító módszere, aki a tanítástervet alkalmazza. A tanító csak akkor oktathat sikeresen, ha az oktatás módszerét alaposan meggondolta; így válik a módszer meggondolt, tudatos eljárássá s maga a meggondolás a módszer egyik alkotó elemévé. Ez azt is jelenti, hogy meggondolás nélkül nem oktathat a tanító sikeresen.

Az oktatás sikerét biztosítja a tanító meggondolása a következőkre

vonatkozóan: előkészület az oktatásra, annak egész évi és egy-egy órai munkájára, az így keletkezett terv (tervezet) végrehajtása és végezetül az eredmény ellenőrzése a tervezet alapján a tanító szigorú önbirálatában.[1])

2. *A tanításmenet fogalma, lényege.* Amik a tanító egész évi munkájára előkészül: tanításmenetet készít oktató tevékenysége számára. A tanításmenet a tanító személyes munkája, létrejöttét néhány szóval meg lehet mondani. A tanító az oktatás egész évi munkájára úgy készül, hogy előveszi a tanítástervet (tantervet) s az egyes tantárgyak 1-1 osztályának egész évi anyagát elosztja a rendelkezésre álló időben, annyi heti·óraszámban, amennyit az órarend az egyes osztályok egyes tantárgyainak megszab. Az anyag elosztásán azt értjük, hogy az évi oktatási anyagot a tanító kisebb részekre, szakaszokra bontja, úgy, hogy az elosztó műveletében megállapítja azokat a legkisebb anyagrészeket is, amelyeket egy vagy félórában akar a növendékei elé terjeszteni, lelkükbe átszármaztatni. Ez az elosztás csak akkor lehet jó, ha a tanításmenet készítője szem előtt tartja a rendelkezésre álló időt, az iskola évben, az u. n. szorgalmi időben való célszerű szétbontását az egyes anyagrészeknek. Így jön létre az évi munka kerete: a *tanításmenet.* Közönségesen, de éppen nem magyarosan tanmenetnek is nevezik, de mondják tananyagbeosztásnak is.

A tanításmenet és a tananyagbeosztás között lényeges különbség van, bár ezt az elmélet még nem tisztázta, csupán a gyakorlat köznyelve termette; egyik a másikkal nem azonos, a tanításmenet sokszorosan értékesebb munkálat, mint a tananyagbeosztás, tartalmasabb. Ezért egyiket a másik helyett emlegetni a tájékozatlanság jele. Elemzésünk nyomán kialakul a két fogalom teljes különbözősége. Előbb a tanításmenet készítésének alapkérdését: a tanítási (ismereti) anyagnak az időben való helyes elosztását ismertetjük. Felemlítjük, hogy szoktak helyi tananyagbeosztásról beszélni, amely — gondolom — megkülönböztetés olyan tananyagbeosztásoktól, amik nyomtatásban kerültek használatba. Valószínűen az a tény teremtette, hogy van országos és helyi tanítástery. A helyi tanításmenet elnevezés is egyenesen értelemzavaró, mert jó tanításmenet csak azon a helyen készülhet igazában, ahol használják.[2])

3. *Készítési módja.* Tehát a tanításmenet úgy készül, hogy az ismereti anyag egyes részeit beillesztjük az iskolai év megfelelő időpontjaiba. Az órarend megmondja: mennyi az az idő, amit az órarend valamelyik osztály bármelyik tantárgyának hivatalosan juttat. E külső tényezőn kívül több figyelmet követel a belső tényező: az érdekelt tantárgy természete. Néznünk kell, hogy miféle szakaszokra kell és lehet

1) A kérdésre nézve l. *Imre Sándor:* Népiskolai neveléstan, Budapest. 1932., 90—92. Az itt következő fejtegetés alig egyéb, mint a hivatkozott hely elvi útmutatásainak részletes — bár nem teljes — magyarázása, gyakorlati nézőpontok alapján.

2. Milyen kár, hogy a körzeti iskolafelügyelők részére kiadott Utasítás (VKM. 7000/1935. eln. sz.) is felváltva tananyagbeosztás ól, helyi tananyagbeosztásról és tanmenetről emlékezik meg a különbségtétel észrevehető fogalmazása nélkül. Neveléstörténeti vonatkozásban: Finánczy, Didaktika 156—60. a tanításmenetek elméleti fogalmát, fajait ellemzi Herbart, Zil'er és Willmann tanításai alapján; ebben azonban egészen másról van szó, mint ami a mi gyakorlati tárgyunk: tanítástervi elméleti felfogásról.

tagolnunk a tantárgy oktatási anyagát; ennek mérlegelésekor azt keressük: mit lehet egy-egy oktatási (módszeres) egységnek, azaz egy-egy óra vagy félóra feladatának tekinteni, amit a növendékek fejlettsége (hogy t. i. melyik osztályról vagy inkább milyen minőségű osztályról van szó), az anyag nehéz vagy könnyű volta és a feldolgozás körülményessége (kirándulás, látogatás, kisérletek, tapasztalatok gyüjtése, hosszabb megfigyelés szükséges-e) határoz meg.

A tanításmenet készítésében több olyan tennivalót tűztünk ki, amik az idő és anyag alapos ismeretét, a tankönyvek terjedelmében és a tantárgyak módszerében való teljes tájékozottságot követelik meg a tanítótól. Minthogy a népiskola 17 tantárgyi anyagának más és más a természete, ebből következően mindeniknek tanításmenet-készítési módja más, sok részletet illetően. Itt azonban nincs mód valamennyi bemutatására; megelégszünk azzal, hogy egyetemes elveket nyujtunk az alapul tekintett két tényező: az idő és anyag tervszerű összeegyeztetésére nézve.

a) *Az idő.* Az iskolai év, a szorgalmi idő a törvény szerint 10 hónap ugyan, de ebből az iskolai oktatásra 8 hónapnál, kereken véve 32 hétnél több nem esik. Ezért észszerűen ennél többet nem számíthatunk, ha tapasztalatainkat sem feledjük. Ez az időtartam naptári adottságok következtében 3 nagyobb szakaszra oszlik: karácsonyig, husvétig és az iskolai év végéig. Sorra véve: szeptember 3, október 4, november 4, december 3 hét; január 4, február 4, március 3, április 3 (változó), május 4 és június 1 hét. A hónapok ugyan egy kivételével többet foglalnak magukban, mint ahány hetet szántunk nekik, de a havonként előforduló, megszokott, vagy adódó (ünnepekkel, megemlékezésekkel kapcsolatos) szünetek 4 hétre morzsolják 1-1 hónap tartamát.

b) *Az anyag* tekintetében ezek után könnyű kiszámítani, hogy az egyes (heti 1, 2 és 3 órás, stb.) tantárgyak ismereti anyagának feldolgozása miféle időkereteket kap;[3]) e keretben a három nagy időszakasznak megfelelően az oktatási anyagot 3 összefüggő részre kell tagolni. Ez a tagolás azonban nem jelentheti az anyag összefüggő részeinek szétdarabolását. A három nagy időszakaszhoz igazodó 3 nagy egységre bontás nem csupán külső alkalmazkodás, hanem oktatástani elv is, mert ismeretes követelmény a nagyobb szüneteket megelőző, nagyobb áttekintéseket célzó összefoglalás s ezt legalkalmasabban egy-egy befejezett gondolategység nyomán lehet elvégezni; e végett a karácsonyi és húsvéti szünidő előtt az utolsó hetet összefoglalásra kell szánni (ezt kö önségesen, de helytelenül *minden* tárgyban ismétlésnek szokták nevezni), mégis e külső tagolás miatt semmiféle mesterkedés árán sem szabad feláldozni az összefüggő anyagot.

4. *További feladatok.* Ha ennyivel megelégednők, valóban csak tananyagbeosztáshoz jutnánk. Azonban ennél jóval többre: alaposabb tervezésre, mélyebb előkészülésre van szükség a tantárgyak oktatásának sikeréhez. A további feladatokat a következőkben foghatjuk össze:

a) Elsősorban gondolni kell arra, amikor az anyagot az időnek

[3]) A heti egy órás egész évre 32 órát, a heti 2 órás tantárgy 64 órát kap és így tovább.

megfelelő rovatba beiktatjuk, hogy a jó tanításmenet az iskolai év elején időt tűz ki, helyet szorít a megelőzően (előző osztályban vagy az iskolán kívül szerzett tapasztalatokban) tanultak lényeges és szükséges részeinek felújítására. Különösen szükség van erre ott, ahol az új iskolai évben továbbhaladni e nélkül nem lehetséges, vagy olyan anyagra és készségre nézve, amit a szünet különösképpen elhalványíthat a tudatban és a gyakorlottságban (számolás, olvasás, stb.).

b) A nagyobb összefüggő anyagban kisebb szakaszokat is meg kell állapítani, olyan gondolatköröket, amiket szintén össze kell foglalni. Ezen belül a legkisebb szakaszt: az oktatási egységeket is fel kell tüntetni; ezekre népiskolákban a feldolgozás ideje lélektani okokból 1 vagy félóra.

c) A kijelölt oktatási egységekhez kapcsolódnak a következő, meggondolásra méltó kérdések:

mi az oktatási egység kapcsolata: a tantárgy megelőző részeivel, — más tantárgyak egyes részeivel, amiket akkor tanul vagy már tanult (concentratio);

az oktatási egység van-e, lehet-e valamiféle kapcsolatban a növendék iskolán kívül szerzett ismereteivel (ide tartozik a helyi viszonyoknak és a helyi: személyi és tárgyi körülményeknek az oktatás anyagában való beillesztése,;

fel kell tüntetni az oktatás segédeszközeit, amik szükségesek a részletes tervezet elkészítéséhez (források és anyaggyüjtéshez) vagy oktatás közben (kisérlet, szemléltetés, kép, táblai rajz, látogatás, kirándulás, stb.);

fel kell tüntetni az oktatási egység közvetlen feladatait: mi *ennek az egységnek* tárgyi (anyagi, materiális) és alaki (formális) feladata;

nem kevésbbé fontos, hogy legyen hely a tanításmenetben a tapasztalatok feljegyzésére, amik a következő évben értékesíthetők.

Mindebből nyilvánvaló, hogy a tanításmenet készítésében az egyetemes elvek érvényesítésén túl sok sajátos szempont figyelembe vételére is szükség van. De kétségtelen — minden ellentmondás, esetleg meggöbbenés ellenére is — hogy egy teljes és résztetes tanításmenet mindezeket magában foglalja és megfelelően fel is tünteti. Összefoglalva a mondottakat, a tanításmenet rovatai a következő adatokban rajzolódnak elénk:

Idő: hó, hét, óra	Az oktatási egység címe, köre, anyagának magva	Tárgyi és alaki feladat	Minhez kapcsolom		Isk. kiv. szerzett ismeretek (helyi viszony)	Segédeszközök, (szeml.,) lát., kiss.	Jegyzet
			ebben a tantárgyban	más tantárgyban			
1	2	3	4	5	6	7	8

Egyszerűsítés kedvéért és talán a lélek megnyugtatására is: a 4, 5. és 6. rovat külsőleg egy rovatba vonható ezzel a cimmel: Kapcsolás a meglevő ismeretekhez.

Ezek után felelhetünk nyitva hagyott kérdésünkre: mi a különbség a tanításmenet és a tananyagbeosztás között; az utóbbi az 1., 2.

és legfeljebb a 7. rovatból áll. A lényegen az sem változtat, ha a 3 rovatból állót tanításmenetnek nevezik is; a valóságos tanításmenet az, amelyet most bemutattunk, összesen rovataiban.

5. *Nehézségek.* Ha a népiskolai tantárgyakat a tanításmenet tükrében végiggondoljuk, nem nehéz belátnunk, hogy sok nehézséggel kell megbirkóznia a tanításmenet készítőjének. Az nem is kérdéses: kell-e ismernie a tanítástervi anyagot. Egyenesen az a követelés áll előtte, hogy valósággal uralkodni tudjon az anyag legkisebb részletei fölött is. Amikor a 2. rovat kitöltéséről van szó, szembetűnő a nehézség abban a vonatkozásban: mennyire elütő a feladat az anyag-megjelölésben, amikor pl. a számolás és mérés vagy az olvasás és olvasmánytárgyalás tanításmenetének készítéséről kell gondoskodni: az előbbiben állandó gyakorlás, az utóbbiban csak 1-2 esetben ismétlés (költemények miatt). S ezt a példát minden rovaton végigvezethetnénk, a nagy eltérések s vele a komoly töprengenivalók szemléltetésére. A 3. rovatban célokat szokás írni, eleddig mindig így láttuk, de ezt nem tudjuk ajánlani, mert egyrészt valójában ugyis csaknem minden esetben feladatot neveznek meg („fejlesztés", „nevelés", „szoktatás", „megismertetés", „megértés", „megerősítés": ezek a tanító számára *feladatok*), másrészt az a baj is társul még hozzá, hogy a tanítástervi célokat idézvén: többnyire merő általánosításokat tartalmaznak, önmaguk ismétlésével (mint a felsoroltak is mutatják). E 3. rovatnak nem lehet más rendeltetése, mint hogy a tanítónak azt a közvetlen tennivalóját jelölje meg, aminek az elvégzésével az oktatási egység célját elérheti. A 17 népiskolai tárgyra vetítve: külön tanulmány lehetne egyik vagy másik kérdés apróra megvitatása. Meg kell elégednünk a nehézségek megnevezésével.

Növeli a nehézségeket és megalkuvásra kényszerít az osztatlan iskolai tanításmenet készítése. Úgy tapasztaltuk, hogy az ilyen jellegű népiskolák szoktak tananyagbeosztással megelégedni (a mi fogalmazásunk értelmében) és a szakkörök szóhasználata is így választotta szét a kétféle keretet, amikor az osztott iskolában elég gyakran tanításmenetről beszél.

Már magában véve nagy gond és fejlett gyakorlatias gondolkodást kíván az a kérdés: milyen sorrendben alkossa meg tanításmeneteit az erre kényszerült tanító. Az a rend a helyes, amelyben az első helyre azok a tantárgyak kerülnek, amelyekhez a többi tantárgyakat kapcsoljuk, vonatkoztatjuk, koncentráljuk s amelyeknek anyagában megszabott egymásután van. Szavaink megvilágosítására csak ennyit: a kézimunkát koncentráljuk a vegytan-természettanhoz és nem megfordítva; de a kölcsönös vonatkoztatás nyilvánvaló. Ebből az következik, hogy előbb készítjük el a vegytan-természettan tanításmenetét és utána a kézimunkáét; amabban inkább megszabott a tanítási anyag rendje, emebben kevésbbé (bár fokozatosság ebben is van), amint a tanítástervi célja is mondja: „a többi tárgyakkal kapcsolatban a szemléletet cselekvő munkálkodással" kell támogatni. Ez a kívánság csak úgy valósulhat meg, ha a kézimunka tanításmenetét a többi tárgyakéhoz idomítjuk, ezt pedig csak abban az esetben tehetjük, ha a többi tárgyak tanításmenete már készen van. A beszéd- és értelemgyakorlatokban a szükséges rend az idő- és alkalomszerűséghez igazodik.

Mennyire más és más a feladat olyan tantárgy tanításmenetének az elkészítése, amelyhez jól használható tankönyv van vagy amelyhez nincs. Az előrenéző tanító milyen kétségek közt jelölheti ki az órákat valamely számolási művelet begyakorlására, amikor még nem ismerheti osztályának számolási képességeit, mert nem ő vezette a növendékeket odáig,

Van tárgy, amelyben a nyujtandó anyag egymásutánja adva van (Történelem) s van, ahol a tanítónak kell az egymásutánt megalkotnia (Olvasás és olvasmánytárgyalás). Van, amelyhez a tanítástervi Utasítás útbaigazítást ad (Ének) s van, amihez semmit nem ad (Földrajz).

Súlyos, megoldást váró feladatok elé állítja a tanítót azoknak a rovatoknak tartalommal való megtöltése, amelyek bizonyos ismeretek meglétét feltételezik, de amelyek még nincsenek a tanító birtokában, mert nem szerezhette meg még pl. a helyi viszonyok ismeretét. Ebben a helyzetben csak lélektelen, felületes munkára késztetés a tanításmenet hamari összeállításának követelése, valóban kár ilyen helyzetet teremteni. El tudunk képzelni üres rovatokat is a kötelességmulasztás vádja nélkül.

Talán valamennyinél nagyobb nehézséget okoz a tanító járatlansága. Képzeletben minden tantárgyon végigfutni a személyes átélés pilléreire való támaszkodás nélkül s előre eltervezni, hogy ennek meg ennek az anyagrésznek a feldolgozása vagy összefoglalása (áttekintése, átismétlése) ennyi és ennyi időt kíván: valóban merész játék felnőttektől — gyermek számára. Az viszont kétségtelen, hogy keret nélkül éppen járatlan, gyakorlat hijával dolgozó tanító nem lehet. Mi tehát a megoldás?

6. *A jó munka feltételei.* A helyes megoldás az, amely nem engedi, hogy máról-holnapra teljes tanításmenetet követeljenek bárkitől. Oktatás közben az út ismételt végigjárásával évről évre fokozatosan tehetjük gazdagabbá, teljessé tanításmenetünket, azáltal, hogy évenkint 1-2 rovatot töltünk ki s szorgalmasan feljegyezgetjük a kipróbáláskor szerzett tapasztalatokat is.[4]) Ily módon válik lehetővé, hogy személyes átéléseink, friss tapasztalásaink erejével mondjuk el tanításmeneteink rovatai számára mindazt, amit a következő évben már nem kisérletezve, hanem az igazolás próbája után biztos útmutatásként követünk. Ezért nem öröm arról hallani, hogy valakinek rövid idő alatt minden tantárgyához teljesen részletes tanításmenetet kell készítenie (szerencse, hogy nem olyan részleteset, mint ahogyan mi értelmezzük), mert az eleve nem is lehet kifogástalan munka.

Az első fejezetben feltárt nehézségek gondos mérlegelése, a fogyatékosságok okozta gondok eloszlatása a jó munka feltételei. Mindezek a tanító készültségétől, lelkületétől függő feladatok s hogy megoldassanak: az oktatásnak, nem csupán a tanításmenetnek alapvető érdekei. Alapos tankönyv-ismeret, meg nem szűnő környezettanulmányozás, az évenkint szaporodó tapasztalatok aprólékosnak is tetsző bejegyzése és az évekkel növekedő gondos felhasználása hozza létre a kifogástalan,

[4] Igy tanácsolja követésre méltó módon *Pál Lajos:* A tanításmenet c. cikkében. (l. dr. Juhász Béla összeállításában: A református népiskolai nevelés legfőbb kérdései, Nagykőrös, 1937., 92—97.).

minden izében hasznos tanításmeneteket. Amikor a tanító tanításmenetet készít, minden lehető érintkezési felület felkutatásával át — meg átgondolja az egész népiskola ismereti anyagát. Ekkor arra is gondol: mit kell az osztással kapott legkisebb egységekben felhasználnia, ami a növendékeinek való, vagy mit kell mellőznie, ami a lényeg megértéséhez nem szükséges [5]) Azt mégegyszer hangsúlyozzuk, hogy a jó munka vonása az idővel való okos takarékosság, ami a tanításmenet alaphangja.

S a jóság feltételei közé tartozik az is, ha a tanító nem engedi a kezét megkötni a tankönyv anyagának szószerinti elválásától.[6])

7. *Befejezés.* Néhány év óta a tanítónak kötelessége irásban — u. n. vázlatokban — minden órájára rendszeresen elkészülnie. Felmerülhet a gondolat: ezek után van-e szükség tanításmenetre, hiszen a jó (teljes, részletes) vázlat (helyesebben nevezve: tervezet) mindazt magában foglalja, amit a jó tanításmenet a maga rovat-sorában. Most nem tekintve az idővel való helyes gazdálkodás nagy jelentőségét — amely csakis tanításmenettel érhető el s nem az óráról-órára készülő tervezettel — nem kétséges, hogy a tanításmenet nélkül az oktató munka hijával van a rendszerességnek, a napról-napra élés tervtelen elaprózódását mutatná, a szegényes ötletesség súlyos tüneteivel, szükségszerűen velejáró szakadozottsággal — a tervezet ellenére is. A tanításmenetben munkáló átfogó szellem rendező elve mindezt megakadályozza s lehetővé teszi a növekvő tapasztalatok felhasználásával a mindig különb munkát. Csak a javulás lehetőségével lehet jó munkát végezni.[7])

A jó tanításterv önmagában megvalósítja az egyöntetűség és folyamatosság követelményét az oktatási anyag elrendezésével, de ezt csak nagy vonásokban: egész tömegben, az egész évre és iskolára vonatkoztatva teheti. A kisebb és legkisebb részekben e két követelmény teljesülése éppen a tanításmenet révén válik lehetővé s minthogy oktatás közben mindig ilyen részek feldolgozásáról van szó, kétségbe aligha vonható határozottsággal állapitjuk meg, hogy a tanításterv csupán tanításmenet által alkalmazható jó. De ide értjük mindig, hogy a tanításmenet irányt mutat, a részletekben vezet, de nem köthet meg, azaz változtatható, ha magasabb oktatási érdek (idő- és alkalomszerűség stb.) követeli; így válik jól forgatható eszközzé a végre, hogy jól oktathassunk.

Elmondhatjuk, hogy tanításmenet nélkül olyan az oktató munka, mint az államháztartás vezetése állami költségvetés nélkül. A jó tanító, aki egész lelkét rajta tartja nevelő hivatásán, nem felejti, hogy az oktatás a nevelésnek egyik legnagyobb eszköze. Ha ezt tudja, akkor azt sem véti szem elől, hogy amikor az értelmi neveléssel egyenes úton

---

5) Imre Sándor: Neveléstan, 286. l.

6) L. Megyery Endre előadását. A tanításmenetek készítéséről (A kecskeméti ref. egyh. megyei tanítóegy. jegyzőkönyve, Cegléd, 1935. 36. l.)

7) A Magy. Ped. Lexikon Tanmenet cimszó alatt igy ir: . . . „kivánatos, hogy valamennyi tantárgyra vonatkozó tanmenetek a tanterven belül időbelileg is párhuzamosan haladjanak és egy magasabb szerves egységben olvadjanak össze". — A Lexikonban tananyagbeosztás cimszó nincs. Az elemi népoktatás enciklopédiája (1915.) pedig éppen e cimszó alatt, mint az egytanitós osztatlan iskola tanitójának feladatáról szól.

vezeti növendékeit szellemi önállóság felé, ez csak az oktatás sikere révén lehetséges. Ezért készít jó tanításmenetet, hogy e sikert előmozdíthassa.

Dr. Juhász Béla

A sárospataki református gimnázium angol ágazata és angol internátusa.

A sárospataki református főiskola életének négyszázadik esztendejében új hajtást hozott: az angol ágazatot és a vele kapcsolatos angol internátust. Azóta Patakot leggyakrabban ezekkel az intézményekkel kapcsolatban emlegetik. Ezek terjesztették ki a főiskola hatását újabban szinte az ország egész területére. A gimnáziumok életében nyolc esztendőt szoktunk a legkisebb egységnek számítani. Nos, ez a nyolc év eltelt, s 1939 júniusában megtartották a most már két ágazatú pataki gimnáziumban az első angol érettségi vizsgát is.

Sok tapasztalatot nyujtott az angol ágazat nyolc esztendeje. Elég sok szó esett a benne folyó munkáról a sajtóban is, sokat beszéltek szervezetéről, nevelői célkitűzéseiről, s a benne folyó diákéletről az ország minden vidékén szétszórt szülők, rokonok, belőle kikerült ifjak: s mégis a pataki új iskolafajtáról és az angol internátusról alig tisztázott fogalmak élnek a köztudatban. Hányszor adnak fel pataki tanároknak és diákoknak még ma is ilyenféle kérdéseket: „Ugyan mondd már, mi is tulajdonképen az az angol ágazat meg az angol internátus? — Te melyik gimnáziumban tanítasz, tanulsz? Az internátus növendékei járnak-e és hova járnak gimnáziumba?" Azt hisszük tehát, hogy nem lesz felesleges, ha néhány sorban megrajzoljuk a nyolc éve született s a nyolc év alatt már-már megállapodott ágazat és internátus célkitűzéseit, munkáját.

Szabó Gyula, az angol internátus mai igazgatója *Rothermere* lord 1938. évi sárospataki látogatása alkalmával — többek között — a következőképpen vázolta a sárospataki angol ágazat lényegét a lord előtt: „A sárospataki főiskola mindig élénk összeköttetésben állott a nyugati protestáns országokkal, és 1931-ben, amikor az angol ágazatot megnyitottuk, a magyar protestántizmusnak egyik régi ideálját sikerült megvalósítanunk, melynek célja az, hogy népünket az angolszász világgal, közelebbről Nagybritannia népével minél közelebbi és bensőségesebb kapcsolatba hozza. *Ez az iskola hazánkban az első és eddig egyetlen olyan intézet, ahol az angol nyelvet a középiskolai oktatás egész folyama alatt tanítjuk.* Fiaink és leányaink nevelésében és oktatásában egyik főcélunk az volt, hogy, amennyire lehetséges, megismertessük őket mindazokkal a lelki és szellemi vonásokkal, melyek az angol népet oly nagy nemzetté tették. Mi magyarok a multban igen sokat tanultunk az angol szellemtől és az angol néptől minden vonatkozásban és hisszük, hogy az angol szellem- és műveltséggel való közeli kapcsolat, ma is csak előnyünkre szolgálhat."

Természetes, hogy mindez csakis az angol nyelv minél tökéletesebb elsajátítása után valósulhat meg. Felsőházi hozzászólásoktól kezdve

a társadalom vezetőrétegeinek kiképzésével foglalkozó szervek irányítóin keresztül a középiskolai reformtörekvésekig mindenütt szakadatlanul hangoztatják a legkülönfélébb elemek azt, hogy a modern nyelvek tanításának eredményesebbé tételét kell szorgalmaznunk minden vonalon. *Csakis kitűnő nyelvtudás révén kapcsolódhatunk bele eredményesen az európai vérkeringésébe,* s a politikai, kereskedelmi, kulturális élet csak úgy bontakozhatik ki nálunk, ha minden területen vannak olyan emberek, akik szakismereteik mellett nyelvtudás szempontjából is egyenrangú tárgyalófelei lehetnek a külföld képviselőinek.

A sárospataki angol ágazat tanterve e célkitűzésnek megfelelően olyan, hogy az ágazat növendékei nyolc év alatt szóban és írásban teljesen megbízhatóan elsajátíthatják az angol nyelvet. A nyelven kívül azonban meg akarja ismertetni a nagy angol nemzet szellemét, történelmét, államalkotó, birodalomfenntartó erejének forrásait is. Nemcsak az angol nyelvet és irodalmat tanulják tehát az ágazat növendékei — az utóbbit is nagyon részletesen, elmerülő tanulmányozás útján, — nyolc éven át a legnagyobb óraszámban, a latinéban, ami nyolc éven át 37 órát tesz ki, hanem ezenkívül hetenkint 4—5 angol társalgási órájuk is van. Ezeket az angol nyelv gyakorlati elsajátítására szánt órákat angol születésű, magyarul nem is tudó tanárok tartják, így ezeken az órákon minden kérdés megbeszélése kizárólagosan angol nyelven folyik. Az eredeti célkitűzés értelmében a *világtörténelmet is angol nyelven, angol tankönyvek nyomán tanítják az V., VI. és VII. osztályban rendszerint angol születésű tanárok.* Minthogy azonban minden angol világtörténelem tulajdonképpen a brit világbirodalom története, s minden egyébről csak a birodalom életével kapcsolatban van benne szó, a világtörténelem magyar vonatkozású mozzanatait hetenként egy-egy órában tanulják meg ez ágazat növendékei az V-VII. osztályban.

Általában azt mondhatjuk, hogy az angol ágazatban az angol nyelv és irodalom, valamint a nemzetismeret elsajátítása csaknem teljes mértékben többletnek tekinthető a tulajdonképeni gimnáziummal szemben. Növendékei ugyanis valamennyi gimn. érettségi tárgyból, így latinból is érettségiznek. Ezenfelül belekerül kétnyelvű, magyar és angol-érettségi bizonyítványukba, mégpedig közvetlenül a magyar után, az angol nyelv és irodalom is. *Magyarországon angolból csak Sárospatakon lehet érettségit szerezni, s ennek az érettségi bizonyítványnak a birtokosa több angol egyetem és college hallgatója, ill. növendéke lett.*

Arról az eredményről, amit az angol nyelv tanítása terén érnek el az ágazatban, jellemző és megbízható nyilatkozatok vannak a főiskola birtokában. *„A sárospataki református főiskola"* című albumban pl. a következő sorokat olvashatjuk a *Szabó Gyula* tollából: *„Sir Geoffrey Knox*, a brit birodalom v. budapesti követe, aki pár évvel ezelőtt meglátogatta az intézetet, s részt vett az egyes tanítási órákon is, a legnagyobb elismerés hangján nyilatkozott a benne folyó munkáról és az elért kiváló eredményekről. *Dr. Llewellyn-Jones*, a nagy magyarbarát, v. angol parlamenti képviselő, aki 1937 májusában két napot töltött az intézetben, a Pesti Hirlap egyik munkatársának arra a kérdésére, hogy mi volt a legnagyobb élménye akkori magyarországi látogatása során, így nyilatkozott: *„Kétségtelenül sárospataki látogatásom. Nagybritánnián kívül seholsem láttam olyan jól megvalósított angol nevelést, mint a sá-*

rospataki intézetben Az intézet megalapozása tökéletes, a kivitel a leggondosabb. (P. H. 1937. júni. i. si.)

Az angol ágazatban évről-évre megfordulnak neves angol politikai és tanügyi férfiak, s valamennyien igen jó benyomásokkal távoznak. Külön érdemel említést a nyelvtanulás eredményének jellemzése szempontjából az a tény, hogy az ágazat növendékei évről-évre angol színielőadást rendeznek. 1938-ban a *Macbeth*-et, 1939-ben *Az ember tragédiáját* adták elő. Ebben az évben pedig a III. Richárd kerül színre, szabadtéri színpadon. A két utolsó előadásnak a budapesti sajtóban is komoly visszhangja volt.

Az angol ágazatnak nem titkolt célkitűzése az Anglia felé irányuló céltudatos, magyar személyi propaganda szervezése. Nemcsak azzal akarja szolgálni a magyar nemzet érdekeit, hogy növendékei közül időnként az angol egyetemekre irányítja a legkitűnőbbeket, akik ott megannyi felkészült követei lehetnek a magyar ügynek az egyetemek és a college-ok ifjúsága körében, hanem azzal is, hogy összeköttetései révén már gimnáziumi tanulói közül is soknak megteremti az angliai tanulmányutak lehetőségeit. A londoni *„Anglo-Hungarian Society"* 1938 tavaszán három hetes angliai tanúlmányútra hívta meg az intézet legjobb növendékét, a *„British Council"* 1938 nyarán két hetes angolországi tanulmányútra adott ösztöndíjat egy növendék számára. *Rothermere lord* 1938-ban 7000 pengős alapítványt tett az angolban legkiválóbb növendékek jutalmazására, 1939-ben pedig 15 pataki diákot hívott meg háromhetes angliai tanulmányútra, s fedezte a tanulóknak még az utiköltségét is.

Nagyjelentőségű az a kapcsolat, amelybe legutóbb került a sárospataki angol ágazat a cambridge-i egyetemmel. Magyarországi központja lett a cambridge-i *„Local Examinations Syndicate-"*nek. Azt jelenti ez, hogy a jövőben az u. n. *„Proficiency in English"*-vizsga Sárospatakon is letehető. A vizsga a cambridgei egyetem megbízásából és felügyeletével történik, az ottani vizsgálóbizottság szabályzata és előírásai alapján. A bizonyítványt is cambridgei egyetem állítja ki, tehát a *sárospataki vizsgával ugyanazt lehet elérni, mint a Londonban vagy Cambridgeben szerzett vizsgával.*

Ime, lépésről-lépésre így bontakozik ki az a bonyolult programm, amely ott lebegett már az alapítók éles szeme előtt is, s amely, hiszszük, értékesen fog beleépülni nemzeti műveltségünkbe.

Az angol ágazatról még mindössze csak annyit, hogy annak tagjai valamennyien a sárospataki ref. gimnázium tagozat növendékei. A rendes gimnáziumi tagozat növendékeivel egy osztályba járnak, s csak akkor válik kétfelé az osztály, amikor a humán tagozatnak latin, az angolnak pedig angol órája van, vagy a világtörténelem tanóráin. Az is megesik, hogy egy osztály növendékei egyszerre három teremben tanulnak. Olyankor pl., amikor a humán tagozatbeliek egy része görögöt, másrésze angolt, az angol tagozatbeliek pedig latint tanulnak. Az órarend összeállításánál mérhetetlen sok gondot okoz ez a tény, de nagy előnye, hogy a tárgyakat aránylag kislétszámú osztályokban tanítják s így természetesen jobb lehet az eredmény is.

Az angol ágazat létesítésével egyidőben felépült Sárospatakon az *angol internátus* is. Az alapító Klebelsberg Kunó gróf kultuszminiszter-

nek, valamint a főiskola elöljáróságának az volt ezzel a célja, hogy továbbépítse internátusi rendszerét, mert hiszen a mai nevelés iránya a nevelőintézetek, internátusok felé mutat. Az egészséges közösségi nevelés követelései egymás után teremtik meg országszerte az internátusokat. A sárospataki főiskolát évszázados hagyományok kötelezik arra, hogy minden rendű református család gyermekeinek megfelelő otthont és nevelést nyujtson. Egy idő óta, különösen a világháború következtében, a pataki gimnázium nem tudta teljes mértékben kielégíteni azoknak a családoknak az internátusi igényeit, akik a föltétlenül szükségesnél többet is szívesen áldozhatnak gyermekeik nevelésére. Az átlagosnál magasabb igényekhez méretezték tehát az angol internátust, azzal a gondolattal, hogy a tehetősebb református családok megnyugvással fogják majd ideküldeni gyermekeiket.

E tekintetben valóban nem is csalt a számítás. *Ma már olyan nagy az érdeklődés az internátus iránt, hogy az évenként megüresedő 10—15 helyre évről-évre mintegy 80—100-an jelentkeznek.* A 80 személyre épített internátusban ma már — az épület megfelelő kibővítése segítségével — 96 növendéket tudnak elhelyezni, de még egy ugyanilyen internátust meg tudna tölteni az angol ágazat rövid egy-két év alatt. A jelentkezők nagy száma mégengedi az egész magyar gimnáziumi oktatás terén annyira sürgetett *kiválogatás szigorú szempontú biztosítását.* Ujabban nemcsak személyes jelentkezésre kötelezi az intézet a folyamodókat, hanem az első osztályba kerülőkkel külön *felvételi vizsgát tart,* s a felvételre egyébként is alkalmasak közül *csak a legjobbak kerülhetnek be az intézetbe.*

Az internátus havi 125 pengős tartásdíja meglehetősen nagy összeg. De ha meggondoljuk, hogy mi mindent ad ezért az internátus, nem csodálkozhatunk, hogy olyan nagy iránta az érdeklődés. Általában elmondhatjuk, hogy az angol internátus esetében a társadalom időszerű igénye és az intézmény szerencsésen összetalálkozott.

Az internátus valamennyi növendéke a gimnázium angol ágazatának a tagja. (Az angol ágazatnak azonban rajtuk kívül is vannak tagjai.) Az igazgató mellett 4—6 felügyelő tanára van az intézetnek, rajtuk kívül ott van még a két angol születésű tanár, valamint 3—4 segédlelkész-nevelő. Csakis ilyen nagy nevelői létszám mellett tudja megvalósítani az intézet az egyéni nevelést, amit már az elinduláskor zászlajára tűzött, és az evangéliumi szellemű nevelést, ami szintén egyik alapszíne az intézetnek. Sportlehetőségek biztosítására is nagy gondja van az internátus vezetőségének. Si, korcsolya, vívás, tennisz, evezés, úszás: ezek az intézet legkedveltebb sportágai, s mindezek gyakorlására bőséges alkalmuk van a növendékeknek, szakavatott sporttanár vezetése mellett.

Az internátus *angol nyelvű könyvtára* olyan nagy és anyaga olyan használható, hogy szinte vetekedik a budapesti egyetem bölcsészeti karának szemináriumi könyvtárával. Az internátusban külön *angol nyelvű önképzőkör* működik, sok az *angol nyelvű folyóirat* és *napilap.* Az ágazat növendékei ötödik éve szerkesztenek és írnak egy *„College News"* c. ifjúsági folyóiratot, természetesen angol nyelven. A francia és német nyelvoktatás, valamint a zongora- és hegedűtanulás lehetőségeiről az internátus vezetősége gondoskodik — a szülők költségén.

Kívülállók könnyen aggodalmaskodhatnak a miatt, hogy a pataki gimnáziumban az angol ágazat létesítésével és az internátus felállításával megbomlott a régi egységes, puritán pataki szellem. Annyi bizonyos, hogy az új elemek nagyszámú beszüremlése *eleinte* okozott bizonyos átmeneti jellegű zavart, de az évszázados hagyományokra építő pataki szellem egyre biztosabb következetességgel tüntet el minden ellentétet, s hovatovább helyreáll az igazi, egységes, hagyományos pataki szellem: új, egészséges színekkel gazdagodottan, Hiszen *Patakon mindig a legnagyobb békességben s egymásra utaltságuk tudatában éltek az úrfi-, közrendű- és inasdiákok.*

Az angol ágazat és internátus tulajdonképen csak fokozottabb mértékben azzá tette Patakot, aminek hivatásánál fogva mindig lennie kell: a *magyar és európai színeket összeolvasztó kohóvá, színkevcrő palettává, sokféleségek egységbe foglalójává.*

Nevelői célkitűzései terén nem az idegen szellemű, magyarok számára szinte megemészthetetlen angol külsőségeket akarja majmolni az intézet. Sokkal inkább a magyar és pataki hagyományokra támaszkodó, az angolokra és magyarokra egyaránt jellemző „úriember", „gentleman"-szellem ápolására, eredményes meggyökereztetésére törekszik. Az adott szó szentsége, a megbízhatóság, a felelősségérzet, az embert emberként kezelő természetes humanitás, a feddhetetlenség, önbizalom és szerénység, kritikai és önkritikai szellem, multszeretet és a jövő biztosítását célzó haladás: ime ezek azok a jegyek, amelyek a gentleman-fogalom igaz értelmének a kutatása közben legelőször szemünkbe ötlenek. Ezekért dolgozik a pataki angolnevelés is.

Ime, ezekben jellemezhetjük röviden az angol ágazat és internátus létes tésével előállott új pataki helyzetet. Magyarország küszöbország, mondta egyszer találóan *Karácsony Sándor.* Ezért is fokozott figyelemmel kell folytonosan szemmel tartania a nyugati kultúra eredményeit. Ennek a szemmeltartó mnnkának egy részét rakta a pataki iskola vállaira a magyar kultuszkormány, s Patak odaadással, szívesen, komoly hivatásának tudatában vállalta ezt a szerepet. Hogy feladatát eddig is megnyugtatóan végezte el, s példája követésre méltó, mutatja az a tény is, hogy nemrégen létesítetettek a pataki mintára Gödöllőn egy francia, Pannonhalmán pedig egy olasz ágazatot, illetőleg internátust. Az egységesített középiskolák között mindig helye és komoly munkaköre lesz hazánkban egy-két ilyen különös célkitűzéssel dolgozó intézetnek.

Harsányi István.

Velünk született hajlandóság és környezet.

Az emberek lelki fejlődésével a filozófusokon kívül főképpen az írók, költők és pedagógusok foglalkoznak. Természetes más szempontból értékelik a jelenségeket a pedagógusok, mint az írók, de szemlélődésük szempontjából egyformán fontos mind a két mód. Úgy az írónak, mint a pedagógusnak ismerni kell azokat az alakító erőket, amik az ember lelkét egy bizonyos állapothoz elvezethetik. Ismerni kell az utat, amit a különböző életlátású embereknek meg kellett tenniök. Az

író és költő megfigyelései függetlenebbek, gondolataik irányításánál nem korlátozza őket nevelő szándék. Hogy mégis a művészetnek megbecsülhetetlen a nevelő értéke, ezt nem a nevelő szándékban keressük, hanem a helyesen fölismert élet- és művészi szépségek nevelő hatásában. Az igazi művészet célzatos összefüggésben nincs is a neveléssel, nem is lehet, mert a művészet a világot a maga valóságának csúcspontján igyekszik megismerni és megismertetni a benne feszülő erőkkel az olvasóközönséggel is. A pedagógusnak ezzel szemben válogatni kell. Válogatnia kell az életjelenségekből, mert az ö szemei előtt nem a kifejlett, hanem még csak fejlődésben lévő emberi lélek és test lebeg. Természetesnek tűnik azonban mindenki előtt, hogy az irodalom és művészet legközvetlenebb segítőtársa a nevelőnek, de neki ebben is válogatnia kell. Azokat használja csak fel, azokra irányítja a figyelmet, amik az ő nevelési céljainak megfelelnek.

Az eddig elmondottak tulajdonképpen nem tartoznak szorosan a kitűzött problémához, de közelebb visznek hozzá mégis. Annak megfigyeléséhez, milyen tényezők irányítják az emberek lelki fejlődését, az írók és pedagógusok eddigi tapasztalatai vezetnek. Figyeljünk meg egy művészi értékű novellát, vagy regényt, milyen utakat használ az író a hős lelki alkatának, a világgal, embertársaival szemben tanusított magatartásának megítélésénél. Az emberábrázolásnak két ellentétes módját vegyük most csak figyelembe:

a.) Az író fejlődési fokozatokon keresztül szemmel kíséri hősének életét s úgyszólván előttünk nő fel és alakul a jelleme. Az ilyen regény hősével föltétlen együtt érzünk, akár jó, akár rossz útra jut végül. Miért? Mert láttuk és megértjük minden cselekedetét. Még bűnében is megtaláljuk számára azokat a mentségeket, amiket szeretteinkkel szemben a reális életben is találunk. De legalább is őszinte részvéttel vagyunk iránta.

b.) Kész, kialakult helyzettel és meghatározott jellemű hőssel, vagy hősökkel indul. Ilyen esetben azonban föltétlen szükséges visszapillantásokban mutatni meg, mik alakították ki olyanná a személyeket. Az író aztán a későbbiek folyamán vagy az előbbiek szerint jár el, vagy tovább is kész helyzeteket világít meg eseményekkel és visszapillantásokkal.

Az a.) pont szerinti életábrázolás egyik legnagyobb mestere Dosztojevszkij (Bűn és bűnhődés.), a b.) pont szerinti ábrázolást eddigi olvasmányaim közül Frank Swinnerton angol regényíró „Az élet komédiája" c. regényében ismertem föl legteljesebben. E két ellentétes emberábrázolásban azonban egyaránt felismerhetjük az emberi élet két formáló tényezőjét, a velünk született hajlandóságokat (öröklött tulajdonságok) amik mindenkinek a legigazibb sajátságai s amik legfontosabbak az erős egyéniségeknél, — és a környezet hatását, amik észrevétlenül formálnak és vezetnek sokszor ellentétes tettekhez. Valójában e két tényezőn alapszik a pedagógia is. A nevelőnek minden mesterkedése oda irányul, hogy az ő nevelési céljainak megfelelő környezetet teremtsen a neveltjei köré. Valószínű, hogy a környezet állandó, helyes alakításával és az észre, értelemre hatással az öröklött rossz tulajdonságokat is csökkenteni lehet.

Az iskolával kapcsolatban örökké élő probléma ez s most figyel-

jük meg általánosan, függetlenül az iskolai pedagógiától. Itt láttuk, hogy a nevelő bízik az emberek nevelhetőségében, tehát igen komoly tényezőnek tartja a környezet hatását.

A különböző társadalmi körből származó emberek legtöbbször annyira helytelenül ítélik meg egymás dolgait, hogy a legegyszerűbb, legtermészetesebb jelenségeket se tudják megérteni. Az egyszerű munkásembert előkelőbb, műveltebb körökben durva külsejük, beszédmódjuk, esetlen megjelenésük stb. miatt úgy tekintik, mintha azok talán épp Istentől már eredetileg alacsonyabbrendű lényeknek teremtettek volna. Nagyon kevés embernek jut eszébe egy-egy furcsa embertípus láttára, hogy talán nem is egészen ő az oka, hogy ilyen lett. Nagyon kevés ember gondol rá, hogy vajjon mik alakították, irányították testének és lelkének tulajdonságait? Mért lett épp olyanná, amilyen? Nagyon kevesen gondolnak arra, hogy az emberek jelleme, lelki tulajdonságai nem az egyén önálló, akarata szerinti fejlődés következménye. Tény, hogy az emberek lelki életének kifejlődésében két dolognak van döntő hatása: egyik a velünk született hajlandóság, másik a környezet. A kettő közül azután nehéz megállapítani, kinél melyik az erősebb. Bizonyos jellegzetes különbségeket azonban mégis észrevehetünk. Az én véleményem szerint a nagyobb fogékonysággal és ítélőképességgel megáldott egyéneknél a velükszületett hajlandóság a döntőbb. Az ő életüket, tetteiket nem vezetheti tetszése szerint a környezet. Belső lelki értékük nem veszhet el egészen a legmostohább sorsban sem, de a környezet hatását még ezeknél sem szabad egészen figyelmen kívül hagyni, mert a belső érték kifejezésre jutásában, fejlődésében vagy gátlásában nagy szerepe van a környezetnek. Tehetséges pásztorember, aki szépen fest, farag, vagy ír, ha megmarad a maga környezetében, a juhászok, bojtárok és állatok társaságában, bizony minden veleszületett tehetsége, talán kivételes belső értéke ellenére is csak torzó, félbenmaradt ember lesz haláláig. Fölismerhetők az ilyen emberek mindenütt, mert rájuk mégsem egészen az a környezet hatása, mint a többire. Ők a lelkük adottságával, ítélőképességével válogatnak a környezet által felhasználásra kínált dolgokban, a többiek pedig, akik kevesebb lelki adottsággal születtek, csaknem eltérés nélkül azzá válnak, amilyen a környezet. Ezek a gyengébb, önállótlanabb embertípusok, akik a tapasztalat szerint az emberiség túlnyomó többségét alkotják. Bizonyára ebből a megfigyelésből vonták le a materializmus hívei azt a következtetést, hogy a világ fő mozgatóereje nem a szellem, hanem az anyag. Hogy mennyire tévednek, azt nem kell bővebben bizonyítani azok előtt, akik a világot többsíkúan, vagyis az emberi társadalmat a történelmi fejlődés és társadalmi csoportok szerint figyelik. Hiszen ha kizárólag az anyag, a környezet hatása alatt állanánk, magasabb színvonalra sohasem emelkedhetnénk, mint a környezetünk. Minden ami új, ami haladást, fejlődést jelent, a szellem munkája. A világ útja minden visszaesések, eldurvulások ellenére bizonyos előre kitűzött tökéletesség felé halad. Ez a kitűzött irány pedig az Istenség fogalma. S ez a legfőbb fogalom bizonyára nem lehet az anyag, hanem a szellem munkája.

Helytelen az eltévelyedés akár az egyik, akár a másik irányba. A szellem a velünk született hajlandóság, — anyag a környezet. Minnél kisebb tehát egy ember szellemi ereje, annál biztosabban olvad bele a

környezetbe, annál kevésbbé tud fölülemelkedni. Bűnül róhatjuk ezt föl? Nem, sőt egy merészebb állítást kockáztatok meg: a tömegek nyomorúságaiért és bűneiért legtöbbször azokat lehetne felelőssé tenni, akik hagyják elsikkadni magukban nagyobb szellemi, lelki adottságaikat. — Az előbbiekből kétségtelen, hogy a tömegekre elsősorban a környezet által lehet hatni, a külső tényezők megváltoztatásával lehet tehát elsősorban a tömegek érzelmeit is más utakra terelni. Gondoljuk meg, milyen óriási jelentősége van tehát az iskolának mint környezetnek. Ez már nemcsak a pedagógusokat érdeklő kérdés. Minden gondolkodni tudó embert kell érdekeljen: mi történik az iskolában? Sajnos azonban, ma még az iskolai környezet és az utána következő társadalmi környezet távolról sincsenek egymással kellő összhangban. Az iskolai környezet legértékesebb benyomásait csak igen ritkán tudja elmélyíteni az utána következő élet. Néha egy-két év múlva a nevelő nem ismerne rá arra a gyerekre, amelyik lelkét olyan féltve, vigyázva alakítgatta. Itt megint a legszegényebb néposztálynak van legnagyobb hátránya. Fiai legtöbbször még az elemi iskolába is csak hiányosan járnak s 12, de legkésőbb 15 éves korától semmi másnak nincs rá hatása, csak környezetének. Az elemi iskola nem elég ahhoz, hogy elég öntudat gyúljon lelkében vagy képessé tegye a további önművelésre, ami lelkét állandóan ébren tartaná és észre venné a környezetében rá leselkedő veszedelmeket. Ez ma már kezd a köztudatba átmenni és reméljük, hogy hamarosan megfelelő gondoskodás történik arról is, hogy minden néposztály fiainak meg legyen a módja ahhoz, hogy megfelelő szellemi képzéssel öntudatosítsa, fölmentse magát a környezet esetleg gátló tényezői alól. — Reméljük, hogy így lesz, mert még ma legtöbben kizárólag az egyén alaptulajdonságaiban, hajlamaiban sejtik a hibát, pedig igen gyakran a környezetet okolhatnák.

Befejezésül még egy dologra szeretnék rámutatni. Az emberek olyan kevéssé megértők egymáshoz, olyan ridegen ítélnek egymásról. Miért? Mert eszükbe se jut beletekinteni annak a másik embernek az életébe. Saját életük, helyzetük, környezetük alapján ítélnek a helyett, hogy meggondolnák, vajjon mivé fejlődtem volna én abban a helyzetben, abban a környezetben! Mert nem szabad elfelednünk, hogy a környezet hatása alól csak a kivételes adottságú egyének vonhatják ki magukat, de azok se teljesen!

Seres József.

A tanító az iskolán kívül.

(Vázlat)

A népiskolai tanító feladata: mások művelése, a műveltség terjesztése. E feladatát csak akkor tudja igazán betölteni, ha hivatásának teljes tudatában van, azaz, ha *nevelő*. A tanító nevelői munkatere elsősorban természetesen az iskola, ahol személyes buzgóságával kell betöltenie az iskola rendeltetését. Amiként azonban a lelkipásztornak nem csupán a templomban és a szószéken kell lelkipásztornak lennie, hanem hívei lelki gondozásának minden lehető mozzanatában, éppen úgy a

nevelőnek is egész életmegnyilatkozásában kifejezésre kell juttatnia, értékesítenie kell nevelői lelkülete minden indítását, ami az emberek jobbítására, különbbé alakítására vonatkozik. Tehát az *iskolánkívüli életében* is. A tanító iskolánkívüli tevékenysége, emberek között való forgolódása segítheti vagy gátolhatja az iskola nevelő munkáját. Tárgyunkat most abból a szempontból fogjuk fel: a tanító iskolánkívüli munkája hogyan segíti, támogatja, egészíti ki az iskolai nevelő munkát.

Az első — úgy is lehetne talán mondani — törvény: a tanítónak *ismernie kell környezetét*, azt a helyet, falut vagy várost, ahol nevelő munkáját végzi. A tanítótól az iskolánkívüli élet a környezet megismerését követeli, a nem iskolában töltött idő a környezet megismerésével járjon együtt. Ennek érdekében nyitott szemmel kell megtennie már első útját is, mielőtt a tanterembe lépne és az első munkanapot megkezdené. A környezettanulmányozásnak sohasem szabad szünetelnie, hiszen az az élet, amely a tanítót körülveszi, szüntelenül alakul s neki az iskolában ezt a szüntelenül alakuló életet kell szolgálnia. Ebből az következik, hogy a tanító éber figyelemmel tartja rajta a szemét az emberi egyes és közösségi sors minden jelenségén, még pedig azért, hogy meglássa azokat a bajokat, hibákat, fogyatkozásokat, amelyek számára feladatokat jelölnek meg, szükségleteket tárnak fel. A bajok felismerését azután nevelői módon értésesíti az egyes tantárgyak oktatásában. Erre a népiskola mindenik tantárgya bőséges alkalmat nyit. Itt most csak néhány példát említünk megállapításunk igazolására. A falu kopár, kietlen (mert — sajnos — sok van ilyen); a földrajz, vagy természetrajz, esetleg a beszéd- és értelemgyakorlati órákon sűrű lehetőség nyílik arra, hogy a tanító a szépen fásított, tiszta, virágos falu képét rajzolja meg a növendékei előtt; ezen az úton megkedvelteti a szépet, az ízlésest is. Vagy ha a falu alkoholizmusban szenved — megállapítása szerint — akkor maga felhasználja az alkalmat, hogy megmutassa az alkohol soksok veszedelmét s ráirányítsa a figyelmet a józan, tiszta élet nagy jelentőségére. Vagy ahol kedvező jeleket lát, így virágzó állattenyésztést: természetrajz, gazdaságtan és háztartástani órán tüzetesen szól a faluját érdeklő tárgyról, a még különb minőség megvalósítása céljából, sőt e foglalkozással járó keresetet, hasznot is kiszámítják a számolási órán, hogy még nagyobb kedvet ébresszen a foglalkozás iránt. Minderre azonban csak olyan tanító képes, aki valóban ismeri környezetét, aki munkája kezdetének első napjától az utolsóig nyitott szemmel és felelősséggel is jár munkaterületén. Mindezekhez járul nevelési eszközként a tanító személyes jó példája és feltételként a tanító fejlett személyisége.

Abbahagyva a példák emlegetését, csak azt kívánjuk még kiemelni, hogy a tanítónak nemcsak az a feladata, hogy küzdjön a hibák, gyarlóságok ellen, még pedig az iskolai nevelő munkán keresztül, hanem ahol haladást, kedvező jelenségeket vesz észre: gyümölcsöztesse az iskola falain belül, ezáltal növelve a maga nevelői hatását. Ez azonban még nem minden. Hogy a hatás útját szabaddá tegye, iskolánkívüli életében arra is törekednie kell, hogy a növendékeit megóvja attól a sok ellentétes, kedvezőtlen hatástól, amely a felnőttek részéről érheti őket. Erre erőt a tanítónak az a gondolat ad, hogy mindaz a szép, jó és igaz, amelyet fáradságos munkájával az iskolában épít a növendékek lelkében, igen hamar és nagyon mélyen semmivé válhatik a gyermek otthoni,

nem nevelői környezetének hatása alatt. Innen van az, hogy a tanító az iskolánkívüli életnek nem pusztán „negatív": akarás nélküli szemlélője — ez a nevelés természetével is ellenkeznék, — hanem cselekvő résztvevője, aki az emberek között járkálván, akikkel csak találkozik: növeli bennük a nevelői gondolkodást s így javítja a maga iskolájának szellemi körülményeit. Buzgósága által így válnak az iskolán „kívül állók" fogékonnyá az iskolai kérdések: a nevelés kérdései iránt s ily módon küszöböli ki fokozatosan azokat az ellentétes, nem kívánatos hatásokat, amelyek az iskolai nevelés sikerének legfőbb akadályai. Önként következik a tétel: a tanítónak iskolája iránt tartozó kötelessége az iskolánkívüli szakadatlan buzgólkodása.

Az most már a kérdés: hogyan teheti a tanító a szülők társadalmát nevelői gondolkodásúakká, vagy legalább érzékennyé a nevelés kérdései iránt, hogy a gyermekek otthoni környezetét az iskolai nevelés levegőjével megközelítően azonos mértékben megtölthesse. A felelet azért egyszerű, mert a valóságos tapasztalást lehet idéznünk: a tanítónak minden alkalmat meg kell ragadnia az iskolából kikerültekkel való foglalkozásra, az ifjak és felnőttek szellemi irányítására. Ilyen kiváló alkalom: a *cserkészet,* amelyben az iskolából kikerült ifjak tovább érezhetik az iskola jó hatását s mintegy megmentik e hatást gyors elkallódásától. A tanító szervezi és vezeti a *Vöröskereszt-egyletet;* ez kitűnő alkalom a népbetegségek elleni küzdelem megvivására, olyan betegség ellen, amely azt a falut pusztítja. A tanító legtöbbször *levente-oktató* is: jobb kezekbe nem is lehetne adni a levente-ifjúság nevelését. Ha valaha szó érte ez intézményt, egyetlen oka az volt, hogy nem nevelői gondolkodású vezetés érvényesült a munkában. A levente-intézményben folytatja a tanító azt a munkát, amit az iskolában abbahagyott, még pedig ugyanazokkal az eszközökkel: a nevelés eszközeivel. S ez nem külön feladat a tanító számára, mert ő erre a hivatásra készült: mások nevelésére. De nem irtózik a tanító az *iskolánkívüli népműveléstől* sem. Ha valahol, éppen ezen a téren tehet legtöbbet a népért, főként, ha olyan kérdéseket fejteget az összejöveteleken, amelyeket komoly szükségleteknek ismer fel, amelyek hiányok pótlását szolgálhatják, amelyek a nevelés mindenik területére: testi, értelmi és erkölcsi síkjaira tartoznak. Az is nevezetes kívánság, hogy a tanító legyen a *népkönyvtár* vezetője, ha ilyen nincs: szervezője. Előbb tájékozódnia kell, hogy mik az ott legszükségesebb olvasnivalók. Ha megvan a személyi képesség: vállalkozzék *daloskör* szervezésére is a nép műízlésének fejlesztése, érzelmi életének mélyítése céljából. Ehhez elég egyetlen feladatnak a megnevezése: a dalok kiválogatásának kérdése. Felbecsülhetetlen értékű lehet, ha a tanító falun vagy tanyaközpontban *olvasóegylet, „kaszinó"* életében is szerepet vállal. Itt taníthatja meg a felnőtteket a bírálva olvasásra és a haszontalan tere-fere helyett a komoly szellemi érintkezésre, az olvasnivalók okos megválasztásra. Ma már mindenütt fellelhető bizonyos *műkedvelő* törekvés, vagy társaság; itt azért kell jelen lennie, mert csak ő lehet az előadni szándékolt darab kiválogatója. Minden darabot a nevelés tervszerű szolgálatába kell állítania: ez méri a kiválasztás szempontját.

Meg kell emlékeznünk még a tanító *magánéletéről* is. Ez is nagy hatással van az iskolai nevelő munka értékére. Sokszor elhangzott már

a követelés: a tanító hagyja kívül családi, egyéni gondjait az iskola falain, ne vigye növendékei közé sok keserűségét, baját; így érheti el, hogy leküzdvén magában az erőtlenítő hatásokat: nem csupán munkája hatásának a töretlenségét őrzi meg, de a maga baján is kön yít, mert háttérbe szorítja s így nem válik uralkodóvá a nyomorúság érzése lelkében. Akár nős, akár nőtlen: mindenképpen hivatásának él a tanító s hogy élhessen, nem zárkózhatik el társaságtól sem, amely meg tudja benne becsülni apró emberek vezetőjét, gyámolítóját. A társaság a társadalom egy-egy darabja: ezek számára neveli a maga növendékeit, tehát jó ezeket is előre ismerni és ismertetni. Sokszor ahhoz kell a nagyobb erő, hogy *a tanító megtartóztassa magát a politikától,* amely nálunk napi- és pártpolitika, mert a politizálás már többnyire nem kíván erőt, de annál jobban forgácsolja a meglevő erőt, a helyett hogy a tisztánlátás elősegítésével éppen növelné. Az erőnek ez a növelése a tanító *önművelő* tevékenységében csúcsosodik ki. Aki mást művel, annak magát állandóan művelnie kell, az alól senki nem lehet kivétel. A változó idők állandóan új és új feladatokkal állanak a tanító elé, azt követelve tőle, hogy megoldassanak. Erre csak a magát művelő nevelő képes.

Befejezve a mondottakat: a tanító az iskolán kívül is nevelő, nevelője mindenkinek, akinek nevelésre van még szüksége. Ha ezt nem feledi: iskolai nevelésének sem marad el a sikere.

Lipcsei Gábor.

Hogyan segítsék a szülők gyermekeiket a tanulásban?

A M. Kir. Gyermeklélektani Intézetbe közel ötezer gyermeket hoztak különféle panaszokkal. E panaszok 20—25 %-a a tanulók tanulási nehézségei miatt merült fel Az esetek gondos megvizsgálásánál nemcsak az derült ki, hogy a diák helytelenül, ezért eredménytelenül kezd az otthoni munkájába, hanem az is kisült, hogy a szülők tekintélyes része maga sincsen tisztában a tanulás szabályaival és ezért nem tud segítségére lenni sokszor súlyos nehézségekkel küzdő gyermekének. A panaszos szülők nagyobb része rosszul segít, keveset törődik a gyermekkel vagy teljesen magára hagyja. A másik része viszont olyan sokat segít, hogy szinte maga tanul a gyermek helyett.

A szülőknek az a leggyakoribb panasza, hogy a gyermek bár eléggé szorgalmas, azonban a lecke felmondásánál elakad s nem tudja folytatni. Tapasztalataink szerint a legtöbb szülő ilyenkor ezt mondja: „Kezdd megint elülről!" Az eleje megint jól megy, de azon a bizonyos helyen újból belesül. Erre nagyon sok szülő indulatba jön s ingerülten ilyenforma epéskedéssel dobja eléje a könyvet: „Mit jössz hozzám, ha még nem tudod? Csak tanuld tovább!" Sokan elismerték, hogy ezt naponta többször is megteszik.

Ha leckefelmondás közben megakad a diák, azt jelenti, hogy ott

egy vagy több logikai láncszem kiesett gondolatainak a sorából, ezért hézagok vannak a tudásában annál a résznél. Meg kell tehát beszélni vele, mit is felejtett el, hogyan is kapcsolódik bele az előző gondolatokba? Ezt a kritikus részt kell jól megmagyarázni neki és többször elismételtetni vele. De, ha minden magyarázat nélkül ingerülten azzal dobják neki vissza a könyvet, hogy csak tanulja tovább, ezzel elkeserítik, letörik a szorgalmát és elveszik a kedvét egészen a tanulástól.

A panaszos szülők kikérdezésénél gyakran az derül ki, hogy a diák lélektelenül eldarálja a bemagolt anyagot s a mama pedig az újjával követi és ellenőrzi, hogy nem hagyott-e ki valamit a kis magoló?

Valóban vannak hangyaszorgalmú magolók. De a legeredményesebb magolást is igen gyorsan követi a feledés. A bemagolt, de meg nem értett szöveg nem tud ugyanis az elmében meggyökeresedni, a régi ismeretekkel kapcsolódni és állandósulni sem tud. Arra kell törekedni, hogy értse meg a gyermek azt, amit tanul, azért fel kell eleveníteni a lelkében azokat a régi ismereteket, amelyekre a megtanulandó új ismeretek támaszkodnak. Össze kell kapcsolni az új ismereteket a régiekkel, összehasonlításokat kell tétetni, ki kell kerestetni a hasonló vonásokat és észre kell vétetni a különbségeket, mert így lehet legjobban biztosítani a megértést és az elmében maradást. Ezt azonban ne kísérjük hosszú magyarázatokkal, mert a gyermek abba hamar belefárad, hanem folytonos kérdezősködésekkel foglalkoztassuk, beszéltessük minél többet, *kényszerítsük rá a gondolkodásra, vele hámozgassuk ki a magot* s ne a szülőktől várjon mindent.

Ha pedig a tanulás technikája iránt érdeklődtünk és megkérdeztük a szülőket, hogy részekre osztják-e a leckét a tanulásnál, sokan feleltek így: „Hogyne, kérem, soronként tanulunk és addig nem is megyünk tovább, míg nem megy egészen jól."

Ez különösen nagy hiba, mert ez a magolás szülőanyja. Nem soronként kell tanulni, nem is mondatonként, hanem az egész leckét kisebb, de *önálló egységekre osztva, gondolatokat, nem pedig sorokat kell betanulni.* Minden szakasz végén rövid kis pihenőt kell tartani, utána át kell gondolni, hogy mit olvastunk abban a részben, hogyan is kapcsolódik az előbbivel? Több ilyen egység után az átolvasott anyagon gondolatban végig kell szaladni és ki kell építeni azokat a logikai láncszemeket, amelyek a folyékony előadást biztosítják. Mindig *hangos próbafelmondással őrizze ellen magát a diák,* mert a csendes tanulás megcsalhatja a tanulót. Azt hiszi, nagyszerűen megy már, hisz kitűnően érti s csak az elmondáskor tűnnek elő a hiányok.

Nagyon gyakori panasz az is, hogy a gyermekben nincs önállóság, mindent mástól vár. Magától semmibe sem mer kezdeni, hanem mindig kell legyen valaki a háta mögött, aki ösztönzi és segít neki.

A vallatások során gyakran az kerül napfényre, hogy ezek legtöbbször a becegyerekeknek a táborából kerülnek ki, akiket otthon agyon támogattak, pedánsan kiszolgálták őket, akiket hat éves korukig a mamájuk maga etetett, hogy az orvosi könyvekben előírt kalória mennyiséget személyes felügyeletük mellett gyűrjék le e finnyás kis nebántsvirágok.

Egy túlságosan jól táplált középiskolás fiúval jelent meg az intézet nevelési tanácsadójában egy anya. Lerítt a gyermekről a túlzott

anyai gondoskodás minden testi és lelki nyoma. Megkérdeztük a kis vasgyúrótól, hogy melyik verset tanulták utoljára? A fiú ránk meredt ijedt szemeivel, majd meg lesütötte azokat, nem felelt, közben mamájára pislogott, aki kérdezetlenül is megszólalt: „A vándorfiút tanultuk kérem." Azonnal meg lehetett állapítani, hogy ez megint olyan eset, amikor a mama tanul a gyermek helyett. Ennek következtében a gyermek azt is elvárja az anyjától, hogy gondolkozzék is helyette. Minek is törje a fejét azon az agyon nyúzott versen, majd megmondja a mama.

Elsőrendű kötelessége az édesanyáknak, hogy gyermekeikkel minél többet foglalkozzanak, nevelésüket maguk tartsák a kezükben s ne bizzák azt fizetett alkalmazottakra. A túlzás azonban mindenütt káros, de legkárosabb a nevelés területén. Ha már annyira gondosak egyesek, hogy a tanulásnál is segíteni akarnak, akkor legalább arról szerezzenek meggyőződést, hogy valóban *rászorul-e a gyermek a segítésre?* Már a kicsi gyermek nevelésénél is alapvető elv, hogy *amit a gyermek egy kis kínlódás árán maga is el tud végezni, abba ne segítsen neki senki. Vonatkozik ez a tanulásra is!* Csak akkor segítsünk tehát, ha arra feltétlenül szükség van, amikor valóban annyira gyenge a gyermek, hogy támogatásra szorul. De a segítésnél is tartsunk mértéket és ne adjunk belőle túl sokat! Abban merüljön ki inkább a túl gondos édesanyák gondoskodása, hogy igyekezzenek egy kis didaktikai ismerethez jutni szakkönyvekből, vagy tapasztalt pedagógusoktól kért tanácsok útján. Ha módjában van a szülőknek s a gyermek arra valóban rá is szorul, akkor legalább pár hónapra alkalmazzanak vérbeli pedagógust a gyermek mellé s lessék el a segítés módját, figyeljék meg, hogyan faggatja, beszélteti és ösztökéli gondolkodásra a csemetéjét s vele dolgoztatja fel a megtanulandó anyagot.

Ennek éles ellentéte, amikor a gyermeket teljesen magára hagyják. Vannak olyan talpra esett gyermekek, akiknek nem kell segíteni, sőt, akikre mégcsak felügyelni sem kell, mert önállóan végeznek el mindent. Az csupán a baj, hogy e típusból nincsen túl nagy készletünk. A legtöbb gyermek ugyanis csak fokozatosan szokja meg a rendszeres munkát s erre úgy kell ránevelni. Bizony ellenőrizni kell a legtöbbjét s a szorgos ellenőrzésből csakis akkor engedhetünk, ha már többszörösen beigazolta a szorgalmát, de ázért az észrevétlen szemmel tartás még ilyen esetben sem árt.

Feltűnően sok ideges, nyugtalan gyermeket hoznak az intézetünkbe. *Évről-évre 70—75 %-al szerepelnek a statisztikánkban.* Ezeknél a tanulási panasz rendszerint abban nyilvánul meg, hogy nincsen kitartása, türelme egy tárgyat végig megtanulni, hanem fél munka után másik tárgyba kezd, zúgolódik, kapkod, csapkod, idegeskedik.

Az ilyen nyugtalan diáknak úgy kell segíteni, hogy rászoktatjuk idejének célszerű beosztására, mert a nyugodt hangulat nagyban elősegíti a szellemi munkát, míg az erősebb izgalom gátolja az észbejutást. Arra kell főként rászoktatni, hogy délután végezze el a munkáját s vacsora utánra lehetőleg ne jusson már tanulás. *Az éjjeli munkát pedig meg kell tiltani,* mert az éjfél előtti alvásból elvett órákat kétannyi reggeli vagy délutáni alvással sem lehet pótolni. Az pedig *csak látszat, hogy az éjszakai csendben jobban megy a tanulás, mint napközben.* Azért csak látszat, mert a fáradt szervezet jó munkának minősíti a

gyenge teljesítményt is. Legeredményesebb a délutáni tanulás, mert az éjjeli pihenés alatt a megtanult anyag beszüremkedik a lélek mélyébe és maradandóvá válik. A reggeli tanulás könnyebb ugyan, de könnyebben el is párolog, mert a rákövetkező ezernyi benyomás megzavarja az új anyagnak a régiekhez való kapcsolódását. Gondoljuk csak el, hogy mennyi új benyomás éri már reggel a városi diákot, amíg hazulról az iskoláig eljut.

Meg kell értetni az ideges diákkal, hogy a szellemi munkánál csak úgy juthat előre, ha minden figyelmét arra az egy feladatra összpontosítja. A figyelem pedig akkor tevékenykedik legeredményesebben, ha nem siet a diák, hanem lépésről-lépésre haladva tanul, mert az új képzeteknek a régiekkel való kapcsolódásához bizonyos időre van szüksége. Aki kapkod a tanulásban és mindegyiket csak félig-meddig tanulja meg az első nekifogásra, az igen sok időt és fáradságot pocsékol el, mert minden egyes tantárgy különös irányban veszi igénybe az elmét. Ha abba is hagyjuk az egyik tárgy tanulását, agyunkban egy ideig még tovább folyik a tevékenység az előbbeni irányban, még tart az előbbeni idegrezgés. Leggazdaságosabb tehát egy tárggyal egészen végezni, utána egy kis pihenőt tartani, hogy az előbbi idegrezgés lecsillapodjék. Ha többféle tárgyból kell készülni, mindig a legnehezebbel kezdje a diák a munkát, mert a tanulás kezdetén még pihent ész könnyebben birkózik meg a nehéz anyaggal, mint hogyha a végére hagyja.

Évről-évre tapasztaljuk, hogy februárban és márciusban, tehát a bizonyítványosztást követő hónapokban feltűnően sok középiskolás tanulót hoznak intézetünbe tanulási panaszokkal. Nagyon figyelemre méltó ebben az a körülmény, hogy ezek a nebulók nem buktak meg félévkor, de a bizonyítványosztás után annyira hanyagok lettek, hogy biztos bukás vár rájuk, hacsak meg nem gondolják magukat. A vizsgálat során gyakran az derült ki, hogy elkeseredtek, mert szülőik nem méltányolták szorgalmukat, sőt örökös korholással és fenyegetésekkel illették őket. Ez az elkeseredett lelki állapot váltotta ki belőlük azt a lustaságot, amiért nevelési tanácsadóba irányították őket. A szorgalmas, de szerényebb értelmi képességű diákot már az is mélyen lesujtja, ha szorgalmát az iskola nem méltányolhatta az ő várakozása szerint a gyengécske feleleteihez szabott érdemjegyekkel. Az ilyen gyermek igazán nem érdemli meg, hogy otthon szemrehányásokkal illessék. *A szülők becsüljék meg gyermekeik szorgalmát*, még az esetben is, ha nem is áll arányban a vasszorgalommal a hazahozott érdemjegy. A szorgalomból a legszebb erények sarjadnak, azért a szorgalom nagyon megbecsülendő kincs. Gondoljunk arra, hogy a legtöbb pályán szerény értelmi képességgel is lehet boldogulni, de szorgalom nélkül, főként a mai világban, felette nehéz az érvényesülés.

A szorgalmas diákok megérdemlik, hogy néhány hasznos tanácsot adjunk nekik az eredményes tanulásra vonatkozólag. A tanulásnál igyekezzék a diák minél több érzékszervét foglalkoztatni, mert annál könnyebben és maradandóbban tanul. Ezért könnyebb fenhangon tanulni, mert a hangos tanulásnál nemcsak az ész dolgozik, hanem a hallás is. Sőt, mivel az ajkak a gondolatnak megfelelő izommozgásokat végeznek, még jobban elmélyitik a tanultakat, mert így három eszközel tanul. A nagydiák ugyan nem igen bírja ezt sem idővel, sem tüdővel,

de azért mégis segítségül veheti e lélektani törvényt oly módon, hogy hang nélkül formálja ki ajkával az elmondandó gondolatokat.

Az is nagyon megkönnyíti a tanulást, ha munka közben állandóan ceruza és papiros van a diák kezénél s közben feljegyzéseket, rajzokat, grafikonokat csinál. A földrajznál rajzolja le azt az országrészt, rajzolja bele a folyókat, hegyeket, vasutakat, mert így élménye lesz minden vonás, emléke lesz a vele való fáradság, átéli a hegyek, folyók, vasutak vonalait, képzeletében beutazza s később is maga előtt látja az anyagot.

A ritmus mindenféle munkát könnyebbé tesz. A tanulást is! A ritmus ügyes felhasználásával ugyanis energiát takaríthatunk meg. Néha már a puszta külsőségek is segítenek. Láthatunk diákot, aki kéz, fej vagy lábmozdulatokkal csinálja tanulás közben a ritmust. Nem valami esztetikus látvány ez, de könnyebb így a munka neki. A járkálva való tanulás is elősegíti ritmikus ütemeivel az észbejutást. A lépések ritmusa új erőt ad a figyelemnek. Különösen a szóról-szóra való tanulást könnyíti meg a járkálva való tanulás.

A gyermek legtermészetesebb házitanítója a szülő. Igen hálás szerep, ha a szülő szakszerűen foglalkozik a gyermekével. Az édesapák se restelljék deresedő fejükkel mégegyszer nekifeküdni az algebrának és a latinnak, mert ha a gyermek látja, hogy szülei milyen nagy hasznára tudnak neki lenni, nagyra nő meg a tekintélyük a gyermek előtt s az ifjú a későbbi életében is mindig kikéri majd szülei tanácsát.

Hajós Elemér.

IRODALOM

Jakabffy Elemér—Páll György: A bánsági magyarság húsz éve Romániában 1918—1938. Budapest, 1939. Studium. 240 l.

A bánsági magyarság kisebbségi életének 1938. végéig terjedő húsz évéről számol be a két részre oszló mű. Az első részben az átalakulás jelenségeit, az új államhatalom berendezkedését, törekvéseit s a magyarságnak ezekkel szembeni magatartását ismertetik a szerzők, majd a második részben az 1920 végétől átélt kisebbségi magyar életet mutatják be minden vonatkozásában.

Bár a világháború alatt az osztályellentétek fokozásával együtt a nemzetiségi ellentétek nem élesedtek ki, a forradalom rögtön kirobbantotta azokat. A bánsági románság vezetője már 1918. novemberében kijelentette, hogy a Bánság „a wilsoni elvek értelmében magyar területnek többé nem tekinthető". És itt a magyar hatóságok egyedüli feladata a magyar állameszme likvidálása, ezáltal a román uralom-átvétel megkönnyítése. Ez 1919. augusztus 3-án fejeződött be Temesvár megszállásával.

Az uralom átvételével egyidejűleg megindult a magyar társadalom gyengülése. Már a forradalom alatti nemzetközi szellem erősen megbontotta a magyarság egységét, melyet az új helyzet ismét három oldalról támadott meg. Először a svábság kezdett a wilsoni elvek alapján önálló, sokszor a magyar érdekekkel ellentétes nemzeti politikát folytatni, majd 1920. végén a zsidóság is bejelentette, hogy önálló zsidó nemzeti kisebbségként kíván élni. E két réteg kiválásánál is érzékenyebb vesztesége a magyar társadalomnak a tisztviselők repatriálása, mert ezzel a magyarság legöntudatosabb rétege hagyott maga után még ma is pótolhatatlan űrt.

Ezt az egyre gyengülő magyar társadalmat az egyházaknak, iskoláknak, kultúrintézményeknek és a sajtónak kellett volna összetartania, erősítenie, de mind nagyobb nehézségekkel kellet megküzdeniök. Az egyházak elsősorban az anyagiak hiánya miatt nem tudtak kellően megfelelni hivatásuknak. E mellett a ref. és ev. egyházak püspöki főhatóság nélkül maradtak és így először egyházi szervezeteiket kellett megalkotniok. A román iskalapolitika eleinte látszólag figyelembe vette a kisebbségi érdekeket és kívánságokat, de tulajdonképen már ekkor megindul az a folyamat, amely a felekezeti iskolák államosításával igyekezett kiirtani a kisebbségi nyelvű oktatást. Magyar kultúrintézményeink és társadalmi egyesületeink százszámra szüntek meg s a feloszló egyesületek vagyona is legnagyobbrészt elveszett a magyar kultúra számára. A helyzetet kellően jellemzi a következő megállapítás: „A Bánság területén a népkisebbségi sorsba jutott magyarság új kultúrájának felépítésénél a romok között még alapra is alig talált..." Növelte a nehézségeket a magyarság mind nehezebb anyagi helyzete is.

Bár a Bánságban a földbirtok eloszlása egészséges volt, a gyulafehérvári határozatokban mégis kimondották a gyökeres földbirtokreformot. Ennek előkészítéséül már 1919. elején meghonosították a kényszerbérlet intézményét, mellyel természetesen a magyarok földjét vették el s ezzel nemcsak a birtokos osztályt gyengítették, hanem munka és kereset nélkül maradt sok gazdasági munkás is. E mellett a közgazdasági élet átalakulásának legnagyobb áldozata a magyar pénz lett s ez is csak a magyarságot sujtotta, mert mire elrendelték a korona hivatalos beváltását, addig a pénz zöme az ó-királyságba került sokkal rosszabb átszámítási kulcs szerint. Még aránylag a gyáripar kapcsolódhatott bele legkönnyebben a román gazdasági életbe, a román ipar fejletlensége miatt, de a kereskedelmi életben — a tőkehiány folytán — már hátrányba került a magyarság.

A fentiekben vázoltak hatása már az 1920. évi népszámlálás eredményein is meglátszik. Már ez közel 30.000-el kevesebb magyart tüntet fel, mint az 1910-es magyar népszámlálás. A világháborús veszteségek, a repatriálások és a zsidóknak önálló nemzetiségként való szereplése nem magyarázza meg kellően ezt a hiányt. Kétségtelen, hogy ekkor is alkalmazták a névelemzést, a vallási alapon való nemzetiség-megállapítást és már ekkor sokan önként vallották magukat románnak.

Ilyen körülmények között indult neki a magyarság a kisebbségi életnek. Rendkívül fontos volt tehát, hogy politikailag és társadalmilag hogyan lehet szervezetekbe tömöríteni. Első politikai alakulatuk, a temesvári Polgári Szervezet, még a többi nemzetiségeket is magában foglalta, de az 1921 januárjában alapított Magyar Szövetség már nemzeti alapon álló szervezet volt. Ennek betiltása után, 1922 végétől 15 éven át az Országos Magyar Párt lett az itt élő magyarok valódi nemzetképviselete, mely irányító befolyást gyakorolt a többi magyar egyesületre is. Alakult ugyanis sok közművelődési, társadalmi, hitbuzgalmi és jótékonysági egyesület, melyeknek működését 1933. óta mindinkább megnehezítették, 1938. elején pedig — a hitbuzgalmi egyesületek kivételével — meg is szüntették. Ezek az egyesületek a magyarság társadalmi összetartása, a nemzeti öntudat ápolása és a magyar kultúra fejlesztése mellett falukutató és szórványmunkájukkal, jótékonysági szervezeteikkel nagy szociális munkát is végeztek.

Kultúrintézményeink közül a temesvári múzeum és a városi könyvtár ma is megvan, az egykori magyar iskolák könyvtárai és a falusi könyvtárak nagyrésze azonban megszűnt. A Magyar Párt igyekezett ugyan pótolni a hiányokat, de még nagyon sok munkára volna e téren szükség.

A magyar színjátszás sorsát egyrészt az állam korlátozó törekvése, másrészt a magyar közönség elszegényedése határozta meg. Temesvár még Araddal együtt

em tud eltartani egy reprezentáns társulatot, amely tényleg a magyar kultúrát szolgálná, mert a kisebb vándortársulatok inkább gyengítik azt. Igy igen fontos szerepük van a műkedvelő csoportoknak, amelyek száma örvendetesen szaporodik. Az irodalomról teljes képet nem lehet adni, mert olyanok is irtak magyarul, akiknek érzelmileg semmi kapcsolatuk nem volt a magyarsággal, vagy akiknek az írásai idegen szelleműek. Hasonló a sajtó helyzete is, pedig az újságok nagyon fontos tényezői a kisebbségi életnek. Az uralomváltozás után sok újságot alapítottak, de a magyarság anyagi támogatásának nélkülözése és a szigorú cenzura miatt nem tudtak megfelelni hivatásuknak és nagyobb részük meg is szűnt. Ma csak két napilapja van a Bánságnak. Helyzetükre jellemző, hogy pl. a Temesvári Hirlap 1938-ban nyolc hónapig volt betiltva. A folyóiratok közül legjelentősebb a Magyar Kisebbség. „A magyar kultúra erős vára" volt a temesvári Magyar Ház, mely a különböző egyesületeknek adott otthont. 1938. áprilisában ezt is bezárták.

Az elemi iskolai oktatás a Bánságban aránylag még kedvező a Romániához csatolt többi területekhez viszonyítva. A 60 állami vagy községi iskola közül 13-ban, a 11 r. k. iskolából 8-ban, a 6 ref. iskolából pedig 5-ben maradt meg a magyar nyelvű oktatás. Fiúközépiskola azonban már csak egy van a Bánságban: a Glattfelder püspök által alapított temesvári polgári; a leánypolgárik közül 2 maradt meg. A többi középfokú és középiskolát mind megszüntették.

Éppen az oktatás kérdése volt az, amely erősen befolyásolta az egyházaknak az államhoz való viszonyát. A kisebbségi helyzetből kifolyóan az egyházi iskolák lettek volna hivatottak a magyar nyelvű oktatás fenntartására, de részben a már említett anyagi nehézségek, részben a kormány államosító s ezzel együttjáró románosító törekvése miatt mind kevésbbé tudtak megfelelni feladatuknak. Különösen súlyosan érintette e téren a r. kat. egyházat az agrárreform. Elvették a csanádi püspökség és a káptalan vagyonának legnagyobb részét. Igaz, az egyes egyházközségeknek juttattak földet, de általában a legrosszabb földeket s az ebből nyert jövedelem közel sem ért fel a régi magyar állami kegyúri juttatásokkal.

Ennek az agrárreformnak a célja egyébként is a magyarság tönkretétele volt, amint azt Goga Octavian meg is mondotta: „Mi az agrárreformot a romanizálás, illetve Erdély visszaromanizálása nagy eszközének tartjuk". Valóban tönkre is tették vele a magyar nagy- és középbirtokos osztályt. Az agrártörvény kiegészítése, az u.n. telepfosztó törvény pedig azoknak a magyar telepeseknek a földjét vette el, akiket jórészt a XIX. század végén telepítettek le a Bánságban. Egyedül az eladósodott gazdákat támogató u. n. konverziós törvények segítettek a magyarságon is.

A Kolozsvárott székelő Erdélyi Gazdasági Egylet fiókjaként 42 gazdakör működik a Bánságban. Legjelentősebb a temesvári, mely a falusi gazdakörök irányítója. A szövetkezeti mozgalom még kezdetleges, általában a Bánság gazdasági megszervezése még a jövő feladata.

Ipari és kereskedelmi pályán 1933-ig el tudott helyezkedni a magyar fiatalság, de attól kezdve itt is igyekeznek háttérbe szorítani. A bánsági gyáripar fejlettsége a magyarság szempontjából azonban nem sokat jelent, mert az elsősorban zsidó, román és német kézben van. Ugyanúgy a kereskedelmi életben is a hatalom, a tőke, az idegeneké. Annál jelentősebb tényezője a magyar társadalomnak a nemzeti alapon szervezkedő ipari munkásság. A közhivatalokban az eleinte megtűrt magyar tisztviselőket a különböző nyelvvizsgák alapján elbocsájtják. Ma már alig van magyar köztisztviselő. Különösen súlyosan érinti a magyarságot a magyar tanárok, tanítók és lelkészek hiánya, mert ez a három értelmiségi csoport legfontosabb tényezője lenne a kisebbségi életnek. A szabad pályákon is mind nehezebb a magyarság megélhetése.

Örvendetes tény, hogy mindezek ellenére a Bánság nagyobb nemzetiségei közül egyedül a magyaroknál van természetes szaporodás. Ennek megfelelően az 1930. évi népszámláláskor megállapított 97.803 magyar helyett legalább 100 000 él a Bánságban. Mégpedig minden szervezet nélkül. Mert a Magyar Párt feloszlatása óta „a magyarság egyetemes szervezete egyelőre csak a lelkekben él, a jövőtől várva, hogy számára újra külső keretet is adjon, amely a feloszlatottnál is tökéletesebben egyesítsen minden magyart és sikeresebben mentsen meg minden magyar értéket, az erkölcsieket és anyagiakat egyaránt".

Dr. Szalkai Zoltán.

Erdős Zoltán: Nemzet-nevelési tervezet. Kecskemét, 1940.

A kultúrpolitika, neveléspolitika és iskolapolitika oly szorosan összetartozik, hogy egymástól el nem választható. Ha indokolt a panasz, hogy nincs egységes, jól átgondolt és elméletileg is megalapozott kultúrpolitikánk, akkor érthető, hogy annak középponti magvát alkotó neveléspolitika, főként annak alapvető része, az iskolapolitika élénken foglalkoztatja a magyar nevelésügy elméleti és gyakorlati munkásait. Az éber lelkiismeretű nevelői gondolkozásnak mindenkor fel kell tennie a kérdést: „Vajjon megfelel-é a mai magyar nevelés a nemzetnevelés követelményeinek?" (Imre Sándor: Nemzetnevelés, 1912. 102. lap.) Erdős Zoltán szerint, nyilvánvalóan nem. És pedig azért nem, mert nincs egységes, jól *szervezett* nevelésrendszerünk. „. . . érzem a magyar nevelés-ügy meg nem felelő, nem kielégítő, megoldatlan voltát, s azt a tervszerűtlenséget, amely megnyilvánult az egyes részlet nevelési intézmények legtöbbször ötletszerű és kényszerű reformálási próbálkozásai alkalmával." (51.) Elsősorban az intézményes nevelésnek „korszerű emberi igényeknek megfelelő" (11) „szerves egységbe tartozó rendszerét" (9.) tartja megvalósítandónak.

Jóllehet nemzetnevelési tervezete nem teljes és nem terjed ki a köznevelés egészére, a benne kifejezésre jutó elvek miatt — egyszerűség, fokozatosság, hézagtalanság, egyöntetűség, szelekció rugékonyság, a teljes emberré és teljesen magyarrá nevelés gondolata, az általános nevelés és szaknevelés szoros kapcsolata, a köznevelés egységes szervezésére irányuló törekvése — figyelmet érdemel.

A nélkül, hogy szerzőnk egyes részleteiben igen érdekes és figyelemreméltó tervezetét ismertetnők, csupán a következőket jegyezzük meg: a „Bevezető gondolatok" (7—12.) és a „Kiegészítő, befejező gondolatok" (31—37.) c. rész a vázolt Tervezet elméleti alapvetésének tekinthető. Az itt mondottak igazolni látszanak azt a feltevést, hogy szerzőnk nem ismeri, vagy ha ismeri, nem veszi figyelembe a nemzetnevelés pontosan meghatározott és körülírt tartalmát és jelentését. Szilárd meggyőződésünk, hogy a nemzetnevelés szava csak abban az értelemben használható, amint azt a nemzetnevelés elméletének megalkotója, Imre Sándor, alapvető nagyobb munkáiban (Gróf Széchenyi István nézetei a nevelésről 1904., Nemzetnevelés. Jegyzetek a magyar művelődési politikához 1912., Mi a nemzetnevelés? 1919., Neveléstan 1928., A neveléstudomány magyar feladatai 1935.) körvonalazta. Ez a jelen esetben azért is fontos, mert a nemzetnevelés, mint sajátos magyar neveléselméleti rendszer nemcsak a nevelői gondolkodás mélyítésére és fegyelmezésére szolgál, hanem a nemzet jellemléhez és jelen helyzetéhez alkalmazkodó, a mult tanulságait is érvényesítő, valóban a nemzet jövőjét szolgáló nemzeti módon történő nemzetté nevelés *szervezésének* feltételeit és irányelveit is tartalmazza. Az egységes nemzeti nevelésrendszer megalkotása és megvalósítása széles látókört, mindenirányú aprólékos körültekintést igénylő komoly és nehéz feladat. Tárgyi feltétele „az egész nemzet nevelését mindenik vonatkozásban tervszerűvé" tevő szervezet külső egységét biztosító *„köznevelési törvény"* megalkotása. (Nemzetnevelés, 153). Sem a köznevelés

ogalmának (Neveléstan VI. Bevezetés az iskolai nevelés munkájába. A nevelés szervezete. 1. A nevelés belső és külső szervezete; a köznevelés fogalma. 2. A köznevelés szervezete), sem pedig a köznevelési törvény fogalmának közelebbi kifejezése nem tartozik ide, de ha a köznevelés fogalmát helyesen értjük, annyi az első tekintetre is nyilvánvaló, hogy az iskolák szervezete az egységes és egyöntetű köznevelés szervezetének csak egyik részletét alkotja.

A nemzetnevelés egységes szervezése és törvényes rendezése tehát jóval több, mint a szerző által közölt tervezet törvénybe iktatása.

A Tervezetben kifejezésre jutó nemes törekvések elmélyítése érdekében különösen a Nemzetnevelés 2. részében mondottakra hívjuk fel a figyelmet. (Jegyzetek a magyar nemzetneveléshez: I. Mai köznevelésünk és a nemzetnevelés, II. A magyar nemzetnevelés szervezésének fő szempontjai, III. A nemzetnevelés feltételei és tennivalók a szervezés előkészítésére.)

W.

Nevelési arcképek egy szatirikus regényben. *Tersánszky J. Jenő: Az én fiam!* Athenaeum, 1940.

Önéletrajz formájában beszéli el a regény hőse, Csánky Sándor, milyen kalandokba keveredett a gimnázium III-ik osztályában, hogyan lett „notórius" diáktársával együtt jeles tanuló, hogyan sodródott ugyanakkor a züllés felé gazdag, agyonkényeztetett osztálytársának befolyása alatt s végül: hogyan hagyta ott az iskolát, hogy a vándorszínészek közé álljon? Ilyen végkifejlésre az élet és irodalom egyformán mutat példákat. A viharzó lelkű Petőfit és a szelídlelkű Arany Jánost egyaránt vonzotta a szinpadi dicsőség s az sem új dolog, hogy a tanárok magatartása sokszor meghatározza a tanulók életmenetét. De a művész keze érintése mégis új szint, új értelmet ad a régi, megszokott anyagnak és Tersánszky J. Jenő könyve is frissen, újszerűen hat, mert eredeti módon világítja meg két diák életalakulását, kettős életét s azt a szuggerráló hatást, amellyel — inkább ösztönösen, mint tudatosan — *egymás sorsát* irányítják.

A tanárok arcképei közül Ormányoky és Grigorek Vladimir jellemrajza emelkedik ki. Az első a szelíd, az elnéző tanárok mintaképe, a jóságos, minden diákhuncutságot elsimítani kész osztályfőnök prototípusa. Régi, hagyományos módszerekhez ragaszkodik: a „kitűnő" tanulókat az első padokba, a „notóriusokat" a hátsókba ülteti. Az igazgató átadja a III. osztályos jómadarak osztályfőnökségét a szigorú Grigorek Vladimirnak, aki már az első bemutatkozáskor megismerteti a diákokkal, hogy most a dolgok új rendje következik. Arra a kérdésre: „megértették-e" — az egész osztály igenlően felel, csak egyetlen diák felel rá gúnyos mekegéssel. Grigorek keresi a tettest. Senki sem jelentkezik. Megrovással és tandíjvesztéssel fenyegeti meg az egész osztályt, mire az egyik szegény diák szeméből sűrűn potyognak a padra a könnyek. Csánky Sándort megindítja ez s magára vallja a bűnösséget. Erre Ibrahim Dezsőben is megmozdul a lelkiismeret s bevallja, hogy egyedül ő volt a tettes. Grigorek megrója Dezsőt és Sándorral együtt *"Notóriusok előre!"* jelszóval az első padba ülteti, hogy folyton szem előtt legyenek.

Így kerül egymás mellé és így kerül elválaszthatatlan baráti szövetségbe Dezső, a gazdag kereskedő csemetéje és Sándor, a szegény kovácsmester ütött-kopott gyermeke.

Ennek a barátságnak első következménye, hogy Dezső „kiszekálja" régi instruktorát, a hatodikos Pilgert, ezt a lázasan törtető figurát, aki egyszerre „köztiszteletet és közutálat tárgya" s ügyes diplomatikus eljárással eléri, hogy helyette Sándort teszik mellé instruktornak, aki maga is csak javítóval jutott a III. osztályba.

Hiába kapálózik a szerencséje ellen: az első havi díjat előre megkapja, kopott ruhája helyett újat csináltat, az úri családban benfentes lesz, a szülők előleges bizalommal vannak iránta s hogy ennek megfeleljen, uaponta szorgalmasan „átveszi" az anyagot tanítványával, akinek előmenetelét a tanárok hamar észreveszik, sőt a főigazgató előtt tanusított készültsége miatt osztálykönyvi dícséretben részesítik. S mikor Grigorek tanár úr csodálkozik, hogyan változott meg a notórius Ibrahim Dezső, azzal lepi meg tanárát, hogy együtt tanul a másik notóriussal. Fin finale: Sándor tiszta jeles lesz a félév végén, Dezső is a jók közé emelkedik.

Ime: a tanulók színvonalában beállt egy jelentékeny emelkedés, amelynek rugóit a tanárok sem ismerték, a szülők sem sejtették. Ibrahim úr méltányolta ugyan a szegény fiút, aki a maga erejéből tört előre, Ibrahim néni úgy érezte, hogy „az én fiam!" — jobb hajlandóságait csak Sándor tudta felébreszteni s mikor ez kisebbik leánya körül legyeskedett, még példálózott is, hogy az ilyen gyerekszerelemből már komoly házasságok is lettek. Ámde — s minket különösen ez érdekel — *a két gyerek egymásra hatása kölcsönös:* Sándor elvezeti Dezsőt önmagával együtt a jótanulóság útjára s ugyanakkor Dezső a züllés lejtőjére sodorja az életben járatlan Sándort: a rendkívüli tekeóra (hol Sanyi kuglikirály lesz) szerencsejátékok, italozások, műsoros esték, titkos színpadi szereplések ennek a züllési görbének állomásai, a züllés táplálója pedig azok a pénzek, miket Dezső egyre sűrűbben emelt ki édesapja üzletéből. Egyik gyermek sem tudott a másik életszemléletétől és életstílusától szabadulni. Sándor logikus gondolkodása s jó alapérzése jó tanulót faragott Dezsőből, Dezső energiája s dinamikus lendülete csendes bűntárssá tette barátját. S ép azon a napon, mikor az osztályfőnök kinyilatkoztatja, hogy az osztály egykori salakjai jeles tanulókká lettek — akkor határozza el Sándor, hogy világgá megy a színészekkel, mert csak így tud az apja üzletét fosztogató barátjától menekülni.

Tersánszky J. Jenő biztosan nem akart neveléstani regényt írni. Könyve mégis bővelkedik nevelési tanulságokban. Ennek a két fiúnak művészi módon megrajzolt története a szülőket és tanárokat egyaránt arra figyelmeztetik, hogy a serdülő gyermek élete nem csak *más*, mint a felnőtteké, de gyakran olyan, mint a gólyakalifa kettős élete: *az egyik a külső világ számára való, a másik az ő valódi életük:* kalandokkal vagy bűnökkel tarkított, kísértésekkel benépesített döntő élmény.

Kemény Gábor.

VEGYES

A Délmagyarországi Nevelők Egyesülete Középiskolai Szakosztályának f. évi április és május havi ülése.

Áprilisi ülését a piarista gimnáziumban tartotta a szakosztály. Az előadó, dr. Szűcs Lajos Karban-beszéltetés címen értekezett.

Rámutatott arra a tévedésre, melylyel a századforduló racionalizmusa teljesen kiszorította a középiskolából a többszázados hagyományra visszatekintő karban-beszéltetést.

Egészen kivételes irodalmi és pszichológiai felkészültséggel cáfolja meg a racionalizmus „sovány álláspontjának" argumentumait, majd a mechanizmus vádjával számol le, amikor számos példával igazolja, hogy a mechanizmusnak az emberi gondolkodásban milyen nagy szerepe van. Végül az irracionalizmus szempontjából fejti ki a karban-beszéltetés jelentőségét. Az óra „hangulata", a diákember lelki egészsége, a „magakibeszélés" feloldó hatása és még számos — a racionaliz-

mus számára fölfoghatatlan — didaktikai érték valósul meg a karban-beszéltetésben.

Az előadás után kiadott kérdőívek válasza szerint az előadónak *teljes mértékben* sikerült a kar használatának jelentőségéről a hallgatóságot meggyőznie.

A *május* havi ülés az áll. Baross G. gimnáziumban volt.

Dr. Karl János szakosztályi elnök bevezetőjében megemlékezett *Vives Lajos*, a nagynevű spanyol pedagógus halálának *400* éves évfordulójáról.

Vives Lajos az anyanyelv tanításának hangsúlyozása, a környezetből való kiindulás gondolatának felismerése, a történelemtanítás irányelveinek helyes megjelölése, s végül a természettudományokban az összefüggések fontosságának kiemelése által szinte korszakalkotó jelentőségre emelkedett a neveléstudomány alapvetésében. Ő volt az, aki elsőnek fordította a figyelmet az egyéniség és képesség vizsgálatára, a nevelőt pedig azáltal, hogy az isteni *Mester* tanítványának nevezte, a legjobb példaképek sorába emelte.

A második előadó, dr. *Krammer* Jenő *Kisebbségi nevelés a Felvidéken* címmel tartott szabadelőadást.

A húsz éves megszállás keserves esztendőiben a magyar kisebbség iskoláinak, tanárainak és nem utolsósorban a magyar tanulóifjúságnak heroikus erőfeszítései tárultak fel előttünk a magvas előadásban.

A megszállás egész ideje alatt valóságos szakadék tátongott az iskola hivatalos világa és a magyarság lelkülete között. Az iskolában csak elejtett szavakban szöveghez fűzött megjegyzésekben, néha csak egy-egy gesztusban fejeződhetett ki a magyarság külön mondanivalója. Az iskolánkívüli magatartásban három időszakot lehet világosan megkülönböztetni. A hosszantartó néma ellenállás idejét; majd ezt az illuziók kora váltotta fel, amikor az újonnan felnőtt ifjúság a dunai népek összefogásában és a társadalmi rend megváltoztatásában látta feladatát. Csak a harmadik időszakban jött rá a magyarság egészen világosan arra, hogy a kisebbségi sorsban élőknek nem lehet más feladatuk, mint a *cselekvő nemzetvédelem*. Az erők összefogása, az értékek megőrzése, az összetartozás ápolása minden lehető helyen és alkalommal (könyvtárak, önképzőkör, cserkészet, sport, iskolánkívüli népművelés stb.)

Míg tehát az anyaországiaknak nevelői munkája gazdag eszmei megalapozást nyerhetett, a felvidéki kisebbség életében a mindennapos gyakorlat fejlődött ki erőteljesebben, s ilyenformán szerencsésen egészíthetik ki egymást.

Dr. *Bartos* Imre előadása következett ezután. Címe: Surlódások nevelésünk elmélete és gyakorlata között.

Abból indult ki, hogy a nevelés jelentősége egyre nő és a neveléstudománynak még sincs meg a becsülete. Mindenki érteni akar hozzá, és minden pedagógia előképzettség nélkül vállalják a nevelés munkáját (katonák, leventék). Kívánatos volna ezért a nevelők rendjének közös nevezőre hozása. Egységesebb vezetés alá kellene venni az ifjúsági egyesületeket is, nehogy egymásnak ellentétes tanítással zavart keltsenek a növendék lelkében. Azzal a megállapítással zárta előadását, hogy ha a nevelés gyakorlatából sikerül kiküszöbölni a surlódásokat, jobban megközelíthetjük az elmélet célkitűzéseit, s a neveléstudománynak is nagyobb megbecsülést biztosíthatunk.

A *középiskolai szakosztály* ezen *ötödik* ülésével zárta a jelen tanévi működését. A jelen lévő dr. *Várkonyi Hildebrand* egyet. tanár, az egyesület elnöke meleg köszönetet mondott a szakosztálynak a szép teljesítményekért.

(m. i.)

Vallásos nevelés az Egyesült Államokban.

Az *Education*, bostoni pedagógiai folyóirat az 1939/40. tanév elején an-

kétot rendezett s hat elméleti nevelő és gyakorlati szakember írásban összegezte a vallásos oktatással kapcsolatos különböző megnyilatkozásokat.

A vallott felfogás korántsem egységes, aminthogy az egész kérdésben mind a mai napig nem sikerült a tagállamoknak megegyezniök. Mindazonáltal megállapítható, hogy akkora fontosságot ma nem tulajdonítanak a vallásoktatásnak az Egyesült Államokban, mint amekkora a 17. és 18. században volt; a demokrácia és liberálizmus e téren is éreztette hatását. Vannak államok, melyek törvényei kötelezővé teszik a bibliaolvasást, mások csak megengedik, némelyek megtiltják, ismét mások pedig a növendékek szabad választásának tárgyává teszik. Sőt olyan államok is vannak, amelyek sehogyan sem intézkedtek; egyszerűen hallgatnak. Ez utóbbiakban a kérdés körül felmerült vitákban maguk a bíróságok sem helyezkednek egységes álláspontra, annál kevésbbé, mert a Supreme Court még nem nyilvánított véleményt a vallási vitákban. Ilyen körülmények között sokan vannak, kik nyíltan bevallják, hogy a vallásos nevelés tekintetében sehol a világon nincsenek a gyermekek olyan siralmas helyzetben, mint az Egyesült Államokban. Természetes, hogy a felekezetek képviselői — protestáns és katolikus részen egyaránt — azon vannak, hogy ezt az égető kérdést ne vonják be a demokrácia és kollektivizmus körül megindult világnézeti harcba, hanem azt a célt tartják elérendőnek, hogy a tanulók ne csak művelt gentleman-ek legyenek, de mélységes vallási meggyőződésben élő erkölcsi egyéniség k is.

Dr. Németh Sándor.

Modern nyelvoktatási szemle.

Ugyancsak az *Education* 1939. évi áprilisi számát a modern nyelvoktatásnak szenteli, de nem annyira módszertani, mint inkább a művelődés tartalmának nevelő értékbeli szempontjaiból. Az indokolás az, hogy a modern nyelvek tanárai leghivatottabbak arra, hogy a népek jellegzetes és egymástól gyakran eltérő gondolat- és érzelmivilágában is könnyen fölfedezhető közös emberi vonásokra rávilágítsanak és ezzel a kölcsönös megértés és az emberi szolidaritás útját egyengessék.

Franciaországbau a modern nyelvek kiegészítő tanfolyamok formájában már az elemi iskolákban is szóhoz jutnak. A középiskolák három tagozata közül a latin és görög tagozatban *egy*, a latin és modern tagozatban és a latin nélküli tiszta tagozatban *két* modern nyelv tanítása kötelező; ezek óraszáma az egész heti óraszám 1/3, 1/4 részét teszi. Egy új reform további óraszámemelést tűzött ki. A modern nyelvek közül a diákság 65 %-a angolt, 25 %-a németet, 10 %-a pedig olaszt, illetve spanyolt tanul. Az afrikai és ázsiai gyarmatokon azonban az arab nyelv szerepel az előbbiekkel teljesen egyenrangú modern nyelvként. Az arabot tanuló algeri diák tehát egyetemi tanulmányait bármely francia egyetemen ugyanúgy folytathatja, mint pl. a toulousei középiskola növendéke, aki a spanyolt tanulta. A francia nevelési rendszerben a modern nyelvek tanításának vezető szerepe van, mégpedig nemcsak gyakorlati, hanem művelődési célok szempontjából is. A cél ugyanis, mint ezt a közoktatásügyi minisztérium utasításai világosan meghatározzák, kettős: hasznosság és kultúra. Az oktatónak arra kell törekednie, hogy az idegen nyelvet tanuló diák köré az igazi élmény valószerűségét varázsolja. Diáklevelezések, tanulmányi ösztöndíjak, oktatófilmek, a rádiónak és beszélőgépnek a tanításban való felhasználása mind azt a célt szolgálja, hogy a tanuló számára az idegen nép szellemi és lelki alkatát hozzáférhetővé tegye.

Németország iskolapolitikájában is arra törekedett, hogy az iskolák árnyalati különbségeinek megszüntetésével a nevelés területén eddig szétbontva érvényesülő energiákat erőteljes egységbe

foglalja. Az 1938-ban kiadott rendelet véglegesen szabályozta ezt a kérdést és megteremtette a Deutsche Oberschulenak elnevezett egységes középfokú iskolatípust. Ez a reform a négyéves Grundschule-ra építi a régebbi kilenczéves középiskola helyett az új nyolcévfolyamos tagozatot. A tanulók létszámát 40-ben maximálja. A tanárok és diákok szigorú szelekciójával kívánja biztosítani a tanulmányi idő egy évvel való megrövidítése ellenére is az iskola munkájának magas nívóját. A reform fontos ujítása abban áll, hogy az Oberstufe (6—8 osztály) kettéágazás segítségével (a fiúiskoláknál nyelvi és matematika-természettudományi tagozat, a leányiskoláknál pedig nyelvi vagy háztartási és gazdasági tagozat) lehetővé teszi, hogy a növendékek egyéni hajlamaiknak megfelelő tanulmányokban vehessenek részt. A vidéki lakosság szükségleteit a középiskolának egy másik típusa szolgálja, az u. n. Aufbauschule; ez csnk 6 évfolyamú, azonban a hatéves elemi iskolára támaszkodik. Az iskolatípusok ismertetése után a cikk szerzője a modern nyelvek, különösen az angol nyelv tanításának kiterjesztésével foglalkozik. Oktatási rendszerükben már az új pedagógiai teória érvényesül. A pedagógiai munka rendszertelensége, mely az egyéniség szélsőséges kultuszának következtében csak egyéni erőfeszítéseknek kedvezett, most megszűnik, mert a nevelésben az egyéni érdekek háttérbe szorításával az egész nép nevelésének közös, tehát magasabb célkitűzéseit igyekszenek megvalósítani. Az új szellem magával hozta a tankönyvek felülvizsgálatát is. Az irodalomnak a tiszta esztétika síkján mozgó műveit kiszorították a nagy termelő fantáziával megírt, nevelőhatású alkotások, melyeknek írói fajuk történelmi hivatásába vetett meggyőződéses hittel a lelkükben az ifjúság legjobb nevelői. Nevelni csak jó példákkal lehet. A történelem, a tudomány és művészetek, a gazdasági élet, az ipar és kereskedelem nagyságainak életrajza és alkotótevékenységük ismertetése és méltatása mindig megragadja az ifjúság lelkét. Az angol kultúrával való foglalkozás éppen ebben leli magyarázatát. Az angol világbirodalom egész igazgatásának megismerése, az angolok hódításai és gyarmatosításai, valamint a világbirodalom egész igazgatásának megismerése páratlan nevelő hatással bir.

Az *olasz* közoktatási törvény 1859-ből való és Casati nevéhez fűződik. Casati alkotása az ötéves középiskola a reáépített hároméves liceo-val. Az olasz középiskolában kevés tér jutott az idegen nyelveknek. Itália egységesítésének idejében az ország gazdasági és politikai élete még erősen provinciális jellegű volt és számtalan belső, főleg a humanizmusban gyökerező probléma várt sürgős megoldásra. Ezenkívül az akkori idők kulturális ideálja, amely a humánizmus felé mutatott, nem kedvezett a modern nyelvek felkarolásának. A politikai *resorgimento* vezetői mellett élt jelentékeny tudós és írói gárda is, mely a klasszikus mult kincseinek feltárásával igyekezett a népi öntudatot emelni. Nem érezték semmi szükségét valamely modern nyelvnek. Az idegen nyelvek térfoglalása tehát az olasz közoktatási rendszerben csak igen lassan hódított teret. A német és angol nyelv tanítása először Milanóban jelenik meg, 1875-ben. A cikk ismerteti ezután a modern nyelvi tanítás további történetét és azzal a megállapítással végződik, hogy az olasz kultúra csak D'Annunzio személyében éled az európai kultúrákkal való rokonságának tudatára.

Dr. Németh Sándor.

Árpád nyomda nyomása, Szeged. Nyomdáért felel Szittner János.

TARTALOM.

Oldal

DR. KARL JÁNOS: Vives Lajos — — — — — 97

BODA ISTVAN: Sajátosan magyar személyiségjegyek nevelői befolyásolása 102

DR ALDOBOLYI NAGY MIKLÓS: Régiek mai szemmel. V. Berzeviczy Gergely — — — — — — — — — 109

DR. JUHÁSZ BÉLA: Tanításmenet a népiskolában — — — 115

HARSÁNYI ISTVAN: A sárospataki református gimnázium angol ágazata és angol internátusa — — — — — — 122

SERES JÓZSEF: Velünk született hajlandóság és környezet — — 126

LIPCSEI GÁBOR: A tanító az iskolán kívül (Vázlat.) — — — 129

HAJÓS ELEMÉR: Hogyan segítsék a szülők gyermekeiket a tanulásban? 132

IRODALOM.

JAKABFFY ELEMÉR—PÁLL GYÖRGY: A bánsági magyarság húsz éve Romániában *(Dr. Szalkai Zoltán)*; ERDŐS ZOLTÁN: Nemzet-nevelési tervezet (*W.*); TERSÁNSZKY J. JENŐ: Az én fiam! Nevelési arcképek egy szatírikus regényben (*Kemény Gábor*) — — — — — 140

VEGYES.

A Délmagyarországi Nevelők Egyesülete Középiskolai Szakosztályának f. évi április és május havi ülése (*m. i.*); Vallásos nevelés az Egyesült Államokban (*Dr. Németh Sándor)*; Modern nyelvoktatási szemle *(Dr. Németh Sándor)* 141

A NEVELÉSÜGYI SZEMLE megjelenik évente legalább öt, kettős számjelzésű füzetben febr., ápr., jún., szept., és nov. hónapban. Előfizetési ára évi 10 P. Laptulajdonos: a Magyar Nevelők Egyesülete. Felelős szerkesztő: Dr. Tettamanti Béla, felelős kiadó: Dr. Szalkai Zoltán. Szerkesztőség és kiadóhivatal Szeged, Baross Gábor utca 2 szám. Csekkszámla száma: 603; címe: Szeged Csongrádi Takarékpénztár (az értesítő lapon a következő jelzéssel: Nevelésügyi Szemle előfizetése). Egyes szám ára 1.20 P. kettős szám ára 2.40. P. Szerkesztőségi órák (Zerge-u. 19. I. em.) minden hónap első hétfőjén 5—6-ig.

árpád nyomda
SZEGED